

UNIVERSIDADE DE LISBOA



FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

*Letras*

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA

# **REFERENCIAL PARA O ENSINO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA EM CABO VERDE**

**NO CONTEXTO DA OFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA CABO-VERDIANA**

AMÁLIA FAUSTINO MENDES

MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA

AREA DE ESPECIALIZAÇÃO: ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA

## REFERENCIAL PARA O ENSINO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA EM CABO VERDE NO CONTEXTO DA OFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA CABO-VERDIANA



Dissertação apresentada à Universidade de Lisboa, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria José Grosso.

AMÁLIA FAUSTINO MENDES

Lisboa, 2009

“Hoje quem fala apenas uma língua, sobretudo de pouca difusão, é ou tende a ser, de algum modo, analfabeto.

[Um indivíduo] só é verdadeiramente bilingue quando, para além da LM, domina, em qualquer contexto ou circunstância, uma outra língua, e com a mesma competência e eficácia que a primeira (...) Um real bilinguismo exige que a língua primeira e segunda sejam complementares e possuam estatuto social e funcional útil e prestigiante.

A prática bem orientada de um bilinguismo funcional e complementar em Cabo Verde desenvolve nos educandos a performance linguística, incrementa a confiança em si e a capacidade de aprendizagem”. (Veiga 2004:9-12).

Dedicatória

À memória do

Meu

Saudoso Faustino

## Agradecimento

O carácter monográfico de uma dissertação induz a ideia da responsabilidade única de sua autora. Porém, do empenhamento individual decorre a necessidade de colaboração de bastantes individualidades e colectividades, o que impõe solicitações e apoios, que, quando concedidos, devem ser devidamente reconhecidos e manifestados os competentes agradecimentos.

É assim que, conscientemente, por não poder recompensar as pessoas que se envolveram na elaboração desta dissertação, através de quaisquer contributos, ficam aqui registadas as palavras de agradecimento.

O agradecimento dirige-se à Professora Doutora Maria José Grosso, pela coragem emitida desde a fase da inscrição no mestrado e, na qualidade de orientadora desta dissertação, por ter sido muito compreensiva nos momentos de dificuldades e ter usado a sua ciência e grande capacidade de direcção na orientação de todo o trabalho, quer presencialmente, quer por outras formas indirectas.

A frequência do mestrado, em Portugal, não seria possível sem o apoio financeiro imprescindível da FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, pelo que profundos agradecimentos são dirigidos a esta instituição.

Agradeço à minha família, principalmente ao meu esposo, Belmiro, pela compreensão e apoio.

Ao Hélder, por ter conseguido dispensar o seu escasso tempo, destinando-o a criar-me momentos desanuviados.

À Edite e ao Hélio pelas precauções tomadas, evitando-me certas preocupações, mas também pelo apoio na formatação do índice de quadros e gráficos.

Aos senhores dirigentes que me concederam entrevistas: Manuel Veiga (MC), Octávio Tavares (SEE), Amélia Mingas (IILP), Fátima Fernandes (ISE), Helena Lobo (ISE), Pedro Brito e Domingas Rita (GEP), Cláudia Silva (DGEBS), Odete Carvalho e Arlindo Vieira, Belmiro Furtado (IGE) e, pelo auxílio na aplicação de inquéritos, os inspectores, Adriano Semedo, Marcelina Flor e Atanásio Pereira e Marciano (IGF).

Ao Delegado do Ministério da Educação da Ribeira Grande de Santo Antão, extensível aos seus colaboradores, pelo empenho investido na aplicação dos inquéritos;

A todos os professores dos concelhos de S. Vicente, Sal, Boavista, Ribeira Grande, Mosteiros e Praia (escolas de Capelinha e SOS) que devolveram os inquéritos preenchidos;

Com elevada importância reconheço os apoios técnicos dos senhores Celestino Barros, José Mário Correia, José Marques, Manuel Carvalho.

## SIGLAS E ABREVIATURAS

ACV	Alfabeto Cabo-verdiano
ALUPEC	Alfabeto Unificado para Escrita da Língua Cabo-verdiana
BO	Boletim Oficial de Cabo Verde
BV	Barlavento
CCV	Crioulo de Cabo Verde ou Crioulo cabo-verdiano
CST	Crioulo de Santiago
CSV	Crioulo de São Vicente
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
Dic.	Dicionário
DGEBS	Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
DP	Determiner phrase
Ed.	Edição
EBI	Ensino Básico Integrado
ES	Ensino Secundário
E Sup	Ensino Superior
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian
Freq.	Frequência
GEP/MEES	Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e Ensino Superior
IBNL	Instituto Nacional da Biblioteca e do Livro
IGE/IGF	Inspecção Geral da Educação/Inspecção Geral das Finanças
IILP	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
INC	Instituto Nacional da Cultura
Inq.	Inquérito
IP	Instituto Pedagógico
ISE	Instituto Superior de Educação
LCV	Língua Cabo-Verdiana
LE	Língua Estrangeira
Ling.	Língua
LM	Língua Materna
LN	Língua Nacional
LNМ	Língua não materna
LO	Língua Oficial

LP	Língua Portuguesa
L1	Primeira Língua
L2 e LS	Segunda Língua e Língua Segunda
MC	Ministério ou Ministro da Cultura
Mag. Prim.	Magistério Primário
MSN	Microsoft Service Network
Num.	Número
Pq	Porquê
Prof.	Professor
PT/Port	Português
QUIBBE	Questionário unificado de indicadores básicos de bem-estar
Resp.	Resposta
SMS	Serviço de mensagens curtas
SN	Sintagma nominal
ST	Sotavento
UNI-CV	Universidade de Cabo Verde

## ÍNDICE GERAL

<b>ÍNDICE DOS GRÁFICOS .....</b>	<b>X</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>XI</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>XII</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<i>i. Justificação do estudo.....</i>	<i>1</i>
<i>ii. Definição do Objecto de Estudo.....</i>	<i>2</i>
<i>iii. Objectivos .....</i>	<i>4</i>
<i>iv. Hipóteses ou pressupostos.....</i>	<i>4</i>
<i>v. Metodologia da investigação.....</i>	<i>6</i>
<b>1. SITUAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA EM CABO VERDE .....</b>	<b>12</b>
1.1. BREVE REFERÊNCIA SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA EM CABO VERDE .....	14
1.2. O CRIULO CABO-VERDIANO, ENQUANTO LÍNGUA NATURAL.....	18
1.2.1. <i>A LCV e a questão dialectal.....</i>	<i>19</i>
1.3. LP E LCV - SITUAÇÃO DE BILINGUISMO E/OU DIGLOSSIA .....	27
1.4. UMA REFERÊNCIA À CONCEPTUALIZAÇÃO DA LM, LNM, LE, LS E L2 .....	32
<b>2. REPRESENTAÇÃO SOBRE A LÍNGUA DE ENSINO EM CABO VERDE .....</b>	<b>38</b>
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DOS INQUIRIDOS .....	40
2.1.1. <i>Participação dos inquiridos .....</i>	<i>40</i>
2.1.2. <i>Professores por disciplina e concelho .....</i>	<i>40</i>
2.1.3. <i>Representatividade da amostra por concelho .....</i>	<i>41</i>
2.1.4. <i>Professores, por género e concelho .....</i>	<i>42</i>
2.1.5. <i>Professores por idade .....</i>	<i>43</i>
2.1.6. <i>Professores nos Concelhos, de acordo com o seu estatuto .....</i>	<i>43</i>
2.2. TRATAMENTO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DOS INQUÉRITOS .....	45
2.2.1. <i>Frequência de uso da LP, entre os professores de diferentes concelhos .....</i>	<i>46</i>
2.2.2. <i>Língua em que se lê e escreve melhor .....</i>	<i>47</i>
2.2.3. <i>Língua com maior domínio na oralidade .....</i>	<i>50</i>
2.2.4. <i>Língua em que o professor consegue ensinar melhor nas aulas .....</i>	<i>51</i>
2.2.5. <i>Preferência por uma língua de ensino: entre LP, LCV ou ambas .....</i>	<i>52</i>
2.2.6. <i>Problemática do ensino em Criulo, avaliação em Português .....</i>	<i>53</i>
2.2.7. <i>A necessidade de ensino da LP e da LCV .....</i>	<i>55</i>
2.3. BREVE REFERÊNCIA À COMPETÊNCIA COMUNICATIVA.....	58
2.3.1. <i>A conceptualização da competência de comunicação.....</i>	<i>60</i>
2.3.2. <i>Componentes da competência de comunicação.....</i>	<i>63</i>
2.3.3. <i>Posição de professores face à metodologia de ensino da LP para a competência comunicativa .....</i>	<i>67</i>
2.3.4. <i>Metodologia de ensino e desenvolvimento da competência comunicativa .....</i>	<i>70</i>
2.3.5. <i>Competência comunicativa da fala .....</i>	<i>73</i>
2.3.6. <i>A componente comunicativa escrita.....</i>	<i>74</i>
2.4. A FORMAÇÃO NA DETERMINAÇÃO DO PERFIL DE ENSINANTES DA LP NO EBI .....	77
2.4.1. <i>Formação académica – a base para o perfil de professor .....</i>	<i>78</i>
2.4.2. <i>Formação pedagógica – contributo para o perfil de professor .....</i>	<i>78</i>
2.5. NECESSIDADES, INTERESSES E MOTIVAÇÕES DOS ALUNOS PARA A APRENDIZAGEM DE LNM .....	81



<b>3.</b>	<b>REFERENCIAL SOBRE O ENSINO EM CABO VERDE .....</b>	<b>84</b>
3.1.	ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO SISTEMA EDUCATIVO EM CABO VERDE.....	84
3.2.	ÍNDICE DE SATISFAÇÃO PARA COM O ENSINO .....	86
3.3.	O ENSINO DO PORTUGUÊS EM CABO VERDE .....	87
3.3.1.	<i>A posição do Português entre as línguas maternas do mundo .....</i>	<i>88</i>
3.3.2.	<i>Português enquanto língua de ensino em Cabo Verde.....</i>	<i>88</i>
3.4.	O CONTEXTO DA OFICIALIZAÇÃO DA LCV E O ENSINO NA LP ENQUANTO LNM .....	96
3.4.1.	<i>Particularidades do contexto da oficialização da LCV em relação à língua de ensino .....</i>	<i>97</i>
3.4.2.	<i>Política linguística cabo-verdiana a favor da LP.....</i>	<i>99</i>
3.4.3.	<i>Peculiaridades do ensino da LPS em Cabo Verde .....</i>	<i>101</i>
3.5.	O ENSINO E A LÍNGUA MATERNA.....	104
3.5.1.	<i>Ponto de vista sobre a introdução da LP e da LCV no ensino .....</i>	<i>106</i>
3.5.2.	<i>Ensino da LCV, enquanto LM: vantagens.....</i>	<i>109</i>
3.5.3.	<i>Em relação à política de ensino da LCV .....</i>	<i>112</i>
3.5.4.	<i>Domínio da LCV – dificuldades existentes.....</i>	<i>114</i>
3.6.	ENSINO DO PORTUGUÊS COMO NECESSIDADE DE UMA LÍNGUA NÃO MATERNA.....	116
3.6.1.	<i>A problemática da idade da aprendizagem de uma LNM.....</i>	<i>118</i>
3.7.	O ENSINO BILINGUE EM CABO VERDE.....	120
3.7.1.	<i>Uma referência à oficialização da língua cabo-verdiana .....</i>	<i>121</i>
3.7.2.	<i>A questão do alfabeto e a variação da língua .....</i>	<i>124</i>
3.7.3.	<i>Modelos de ensino bilingue.....</i>	<i>131</i>
3.7.3.1.	<i>Modelo estabelecido pelo QCRE .....</i>	<i>132</i>
3.7.3.2.	<i>Experiência de Moçambique .....</i>	<i>133</i>
3.7.3.3.	<i>Experiência do Vale d'Aoste .....</i>	<i>133</i>
3.7.3.4.	<i>O Modelo de ensino trilingue nos arquipélagos das Seychelles .....</i>	<i>134</i>
3.7.4.	<i>Alguns problemas de ensino da LP e da LCV.....</i>	<i>135</i>
3.7.5.	<i>A interacção do Cabo-verdiano com o Português no ensino bilingue .....</i>	<i>136</i>
<b>4.</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>139</b>
<b>5.</b>	<b>PROPOSTAS.....</b>	<b>144</b>
<b>6.</b>	<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>149</b>
<b>7.</b>	<b>SITOGRAFIA.....</b>	<b>157</b>

## ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 - Exercício de tradução Crioulo/Português.....	21
Quadro 2 - Os inquiridos .....	40
Quadro 3 - Inquiridos por concelho e disciplina que leccionam .....	41
Quadro 4 - Amostra de inquiridos .....	41
Quadro 5 - Professores do ES por disciplina .....	42
Quadro 6 - Inquiridos por género.....	42
Quadro 7 - Inquiridos por idade.....	43
Quadro 8 - Corpo docente do EBI a nível nacional, no ano lectivo 2008/2009 .....	43
Quadro9 - Corpo docente do EBI nos concelhos abrangidos pelo inquérito.....	43
Quadro10 - O vínculo dos docentes inquiridos por concelho .....	44
Quadro 11 - Corpo discente e docente do ES, a nível nacional .....	44
Quadro 12 - Alunos do EBI e do ES, aprovados e reprovados .....	45
Quadro 13 - Frequência de uso da LP (%) por concelho .....	46
Quadro 14 – Língua em que se lê melhor .....	47
Quadro 15 - Língua em que o professor escreve melhor, em função da formação .....	48
Quadro 16 - Língua de ensino em que os alunos aprendem melhor .....	49
Quadro 17 - Alguns problemas inerentes à escrita LCV .....	50
Quadro 18 - A melhor língua de ensino.....	52
Quadro 19 - Ensino em LCV com avaliação em LP .....	54
Quadro 20 - Justificação da necessidade de ensino da LP .....	55
Quadro 21 - Justificação da necessidade de ensino da LCV .....	56
Quadro 22 - Uma opinião sobre a competência comunicativa dos professores cabo-verdianos .....	58
Quadro 23 - Competência de linguagem esquematizada por Amor(1994:19) .....	63
Quadro 24 - Mudança no ensino para garantir o desenvolvimento da competência comunicativa .....	70
Quadro 25 - Esquema de competência baseado em Delgado-Martins .....	73
Quadro 26 - Síntese do organograma do EBI .....	85
Quadro 27 - Melhor língua de ensino nas escolas .....	91
Quadro 28 - Vantagens de ensinar em LP .....	92
Quadro 29 - Vantagens de ensinar a LCV .....	111
Quadro 30 - Relação entre as variantes da LCV e a LP .....	127
Quadro 31 - Integração do crioulo das Seychelles no curriculum, entre as LNM ensinadas .....	134
Quadro 32 - Distribuição do tempo de ensino da LP e da LCV .....	138

## ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 - Inquiridos, por idade e disciplina que leccionam .....	39
Gráfico 2 - Frequência de uso da LP .....	46
Gráfico 3 - LCV como língua da oralidade .....	51
Gráfico 4 - Língua em que o professor melhor consegue ensinar (LP ou LCV) .....	51
Gráfico 5 - Nas escolas é melhor ensinar em que língua .....	53
Gráfico 6 - A Língua preferida para a elaboração das provas.....	53
Gráfico 7 - Domínio do Português e do Cabo-verdiano.....	58
Gráfico 8 - Síntese do arcabouço da habilidade comunicativa de Bachman .....	64
Gráfico 9 - Apreciação da metodologia de ensino face à competência comunicativa.....	67
Gráfico 10 - Evolução do corpo docente do EBI - 2009 .....	80
Gráfico 11 - Local de aprendizagem da LP .....	95
Gráfico 12 - É necessário ou dispensável ensinar a LP .....	109
Gráfico 13 - Ordem de introdução do ensino do LP/LCV .....	109
Gráfico 14 - Introdução do ensino da LP a partir de que fase ou ciclo.....	109
Gráfico 15 - Introdução do ensino da LCV a partir de que fase ou ciclo .....	109
Gráfico 16 - Conhecimento do ALUPEC .....	115

## RESUMO

Tema: Referencial para o ensino do Português, língua segunda - no contexto da oficialização da Língua Cabo-verdiana

A qualidade do ensino depende da língua em que é ministrado, conforme o domínio que dela têm os aprendentes.

Historicamente, nas escolas de Cabo Verde, o Português tem sido a língua veicular e de alfabetização e é assumido como instrumento de comunicação escrita e meio de acesso a diferentes áreas de saber, porque usufrui do estatuto de língua “recomendada” para o ensino das diferentes disciplinas. No entanto, a UNESCO recomenda ou reconhece que o ensino deve ser iniciado e/ou realizado em língua materna, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Todavia, a Língua Cabo-Verdiana (LCV), que tem o estatuto de Língua materna (LM), é ainda predominantemente oral, embora seja quotidianamente utilizada à escala nacional.

A LCV ainda não é ensinada nas escolas, pelo que a instituição de um modelo de ensino que favoreça a situação actual de Cabo Verde exige uma complexa e reflectida decisão a tomar pelas autoridades educativas. O ensino será ministrado na Língua Cabo-Verdiana? Continuará a sê-lo em Português, como se fosse língua materna, ou como língua estrangeira, ou língua segunda? Ou será melhor um ensino bilingue?

As respostas a estas e outras questões serão procuradas junto dos professores do Ensino Básico, alguns do Secundário que ensinam em Cabo Verde e altos responsáveis pelo sistema educativo caracterizarão o ensino, a língua de ensino no processo pedagógico, a hipótese de introdução da língua materna.

É nossa perspectiva reunir ideias que justifiquem a proposta de um planeamento educativo, onde sobressaíam aspectos relacionados com a escolha de língua (s) de ensino, visando introduzir melhoria na qualidade das aprendizagens, de modo a satisfazer as necessidades do país.

### **Palavras-chave:**

**Competência comunicativa, língua (materna, segunda, estrangeira), bilinguismo, aprendizagem, aquisição**

## **ABSTRACT**

Subject: Reference for the Portuguese language teaching, second language – in the Cape Verdean language officializing context

The quality of the teaching depends on the administered language. Historically, in the Cape Verdean schools, Portuguese has been the used language in the alphabetization process and is assumed as instrument of written communication and for accessing different areas of knowledge since it has the statute of the “recommended” language for the teaching of the different disciplines. However, the UNESCO recommends or recognizes that the teaching process must be begun and / or carried out in mother tongue, according to the Universal Declaration of the Linguistic Rights. However, the Cape Verdean Language (LCV) that has this statute, is still predominantly oral, despite it is the only language used in national scale in day by day. It is not taught in the schools, so the institution of a teaching model that favors the current situation of Cape Verde demands a complex and reflected decision to be taken for the educative authorities. Teaching should be administered in the Cape Verdean Language? Should it keep in the Portuguese language as if it were a mother tongue? As a foreign language a second language? Or is better to have a bilingual teaching?

This and other answers will be searched near to the teachers of the basic and high school in Cape Verde and near people in charge in the educative system of this country, putting in perspective to find ideas that help in the proposal of an educative planning, where there are important aspects related with the choice of the teaching language(s), aiming to introduce improvement in the educative system in order to satisfy the requirements of the country.

### **Keywords:**

**Communication expertise, mother tongue, second language, foreign language, learning.**

## **Introdução**

### **i. Justificação do estudo**

Cabo Verde é um arquipélago formado por 9 ilhas habitadas e uma extensa e dispersa nação diaspORIZADA, unida pela Língua Cabo-verdiana, (LCV), enquanto língua materna de todos os cabo-verdianos. Os cabo-verdianos compreendem-se em Crioulo e conseguem descodificar discursos orais simples, proferidos nessa língua e ou mesmo na LP. Porém isso não acontece em relação à compreensão e expressão escrita em ambas. A maioria dos letrados cabo-verdianos é capaz de preferir ler textos escritos em Português, mas em Crioulo exprimem melhor e com mais desembaraço na oralidade do que na escrita e leitura, quando não são ensinadas.

O Português tem sido a língua “recomendada” para o ensino das diferentes disciplinas e é, portanto, a língua veicular e instrumento de acesso a diferentes áreas de saber, já que os arquivos, a documentação e quase toda a bibliografia de leitura, de pesquisa se encontrem codificados em Português ou noutra língua diferente da LCV. Mas pode-se encontrar, tanto professores que utilizam o Português como língua de ensino, como aqueles que recorrem à LCV nos momentos de ensino e aprendizagem, embora as provas escritas sejam elaboradas e aplicadas aos alunos em Português. Esta situação parece-nos aleatória e confusa e concorrem como um dos multi-factores que perturbam a qualidade do ensino, dificultando a aprendizagem corrente e futura.

As orientações da UNESCO, em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, legitimam o sentido lógico da eficiência de ensino realizado através de uma língua materna.

O governo cabo-verdiano constitucionalizou a intenção de oficializar a LCV, estatuto que lhe conferirá o direito de ser utilizada como língua de ensino. Aprovou em Dezembro de 1998 o Decreto-lei nº 67, com a proposta de alfabeto unificado para viabilizar a sua escrita. Experimentado por dez anos, e avaliado, foi aprovado, sob a forma de Alfabeto Cabo-Verdiano, Decreto-Lei nº 8/2009 de 16 de Março.

O ensino na LP ou na LCV ou a sua utilização como instrumento de ensino em Cabo Verde entrou numa onda de questionamentos, sobretudo neste contexto em que está anunciada a oficialização da LCV.

O contexto sociolinguístico cabo-verdiano caracteriza-se por uma consolidação da luta pela valorização da LCV e, em paralelo, pela preservação da LP. Por vezes, essa luta ostenta algum antagonismo que até penetra na escola, gerando alguma confusão. A facilidade de expressão numa LM pode levar os professores a comunicarem com os alunos na língua em que ambos melhor se

entendem – o Crioulo. Há professores que, perante esse cenário ficam indecisos e utilizam, no ensino, ora a LCV ora a LP ou ambas as línguas na comunicação com os alunos, porém as provas de avaliação são elaboradas e aplicadas em Português.

Nas escolas de Cabo Verde há professores, pais e encarregados de educação que manifestam preocupações com a qualidade da aprendizagem e da educação, cujas deficiências, muitas vezes associam à língua e à respectiva metodologia de ensino, pressupondo que existe uma relação de dependência entre a qualidade das aprendizagens, a língua de ensino escolhida e instituída, os recursos (humanos, financeiros, materiais) e as circunstâncias da realidade educativa.

Não é raro observar os professores a lamentarem-se: “os meus alunos do 4º ano de escolaridade não sabem ler nem escrever, por isso não dominam as ciências integradas e são fraquinhos a Matemática, fazem as contas, mas não resolvem problemas”.

Uma grande preocupação com o ensino envolvido nessas questões e a necessidade de encontrar um referencial para o ensino da e na Língua Portuguesa (LP), na condição de Língua Segunda (LS) em Cabo Verde, no contexto prévio à oficialização da Língua Cabo-verdiana (LCV) <sup>1</sup>, justificam este estudo.

## **ii. Definição do Objecto de Estudo**

Nas escolas deste país há uma particularidade que é o facto de a língua veicular de ensino, alfabetização e de avaliação das aprendizagens ser a LP que é uma língua oficial que não corresponda a uma LM.

A nossa inquietação nesta dissertação face ao ensino em Cabo Verde centra-se principalmente do nível básico, em virtude de o EBI ser um percurso que constitui o alicerce crucial na preparação dos indivíduos para a vida, durante o qual a escola lhes deve conferir as bases essenciais para a sua autonomização na aprendizagem e formação posterior e a LP, enquanto instrumento linguístico utilizado na aquisição de conhecimentos, é uma dessas bases que cabe à escola construir, por ser a língua em que a maioria das matérias e dos meios de ensino se encontram codificados.

O anúncio da oficialização da LCV, enquanto LM, embora não possua a força normativa, estimula os esforços dos defensores da LM e instiga os utilizadores a se recorrerem a ela quando dela precisarem. É natural que as circunstâncias sejam aproveitadas para estudo da língua e produção artística, com recurso a LCV.

---

<sup>1</sup> A LCV, enquanto língua materna, aguarda pela criação de condições para a sua oficialização, conforme o artigo 9º da Constituição da República Cabo-verdiana. Uma dessas condições é a definição do alfabeto para a sua escrita, que aconteceu a 16 de Março de 2009, com a publicação do decreto-lei nº 8/2009.

No contexto da oficialidade da LCV, os professores podem julgar que transferir informações aos alunos em Crioulo facilita a compreensão das matérias, mas é possível que não tenham a consciência de que os alunos são alfabetizados e avaliados em Português e que o próprio docente pode não conseguir ensinar em LCV. Por outro lado, o aluno que encontra reduzidas oportunidades de ouvir e falar a LP, devido ao fraco envolvimento com esta língua, terá o deficit na competência comunicativa e deficiência na compreensão e na expressão oral e escrita e, por conseguinte, enfrenta maiores dificuldades na aprendizagem e na prestação das provas escritas. Mesmo nos estudos futuros pode enfrentar dificuldades.

O ensino na LM, no contexto particular de Cabo Verde, é uma questão que colocamos em debate, em virtude das recomendações da UNESCO. Problematisamos a situação de consenso aparente sobre a vantagem da utilização do Crioulo na comunicação oral para facilitar a aprendizagem dos alunos, que depois são avaliados em LP, considerando que os professores que o fazem não reflectem sobre isso como um problema. Aplicamos um inquérito aos agentes educativos, a fim de promover a reflexão sobre a situação de ensino e aprendizagem dos alunos, fazendo o exame de consciência acerca dos efeitos das línguas utilizadas no ensino e o recurso ao Crioulo, a fim de obter uma versão opinativa sobre esse contexto e a avaliação dos alunos em Português.

Os efeitos do recurso à LCV para a comunicação entre o professor e o aluno nas actividades lectivas, embora seja movido por boa intenção, receamos que isso possa atrapalhar o ensino e dificultar a aprendizagem. Reconhecemos a importância da inclusão da LCV nos *curricula* para que seja ensinada, como matéria, primeiro nos institutos de formação de docentes, só depois estes o levarão para as escolas básicas e secundárias. Não pretendemos subestimar o esforço pela valorização da LCV, porque também aplaudimos a sua promoção e reconhecemo-la como absolutamente necessária, e concordamos com o ensino iniciado na LM, depois de os professores a saberem.

No entanto, ensinar a LCV implica ter uma única escrita standardizada. Mas a escrita fonético-fonológica da LCV, ainda incipiente e pouco estabilizada, favorece a diversidade ortográfica das palavras. A LCV, não obstante ser a única língua nacional, possui variação regional mas a hipótese de ensinar na variante local que já se colocou, parece-nos problemática, sobretudo porque, em função da variação diatópica da língua existem tendências proteccionistas das variantes locais e certos falantes manifestam receio face à oficialização de um padrão linguístico singular. Há quem reaja contra a oficialização da LCV, com o receio da imposição de uma ou outra variante sobre as restantes, desinteressando-se pela experimentação do ALUPEC (alfabeto unificado para a escrita do Crioulo) ou pelo uso do ACV (Alfabeto Cabo-verdiano).



O entendimento sobre a oficialização da LCV é ainda bastante diverso e carente de consenso. Há ainda uma manifesta indiferenciação do conceito de standardização do alfabeto e da escrita em relação à estabilização e eleição de um dialecto padrão do Cabo-verdiano para a oficialização. É necessário que os agentes educativos, enquanto ensinantes e vectores principais da informação na instituição educativa formal, sejam, deliberadamente, envolvidos nesse processo com o propósito de conhecerem a essência da oficialização.

### **iii. Objectivos**

No âmbito desse projecto de investigação ambicionamos:

1. Caracterizar a situação linguística em Cabo Verde e as línguas utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem;
2. Reflectir, relacionando os efeitos do ensino e da avaliação das aprendizagens em Português com a utilização do Cabo-verdiano na comunicação escolar.
3. Comprovar a crença dos agentes educativos relativamente à escolha de línguas para o ensino e avaliação em Cabo Verde.
4. Fundamentar a necessidade do desenvolvimento da competência bilingue e/ou plurilingue nos cabo-verdianos.
5. Sensibilizar para adopção de um modelo de ensino favorecedor da construção do bilinguismo em Cabo-Verde.

### **iv. Hipóteses ou pressupostos**

O vocábulo “hipótese” que preferimos aplicar neste texto vem do grego “hyphotesis”, que significa “trabalho de base (...), assumido como argumento” (Turato, 2003:136) o que é concordante com o significado encontrado no dicionário de Aurélio (1988:527): “pressuposição, conjectura, circunstância, ou facto considerado como antecedente necessário ao outro”.

Pretendendo incrementar o carácter científico a este trabalho e promover um elevado nível de interpretação de informações sobre questões ligadas ao ensino em Cabo Verde, as hipóteses que conjecturamos são suposições que fazemos, desejos ou tentativas de solução lógica de problemas identificados, cuja função é afirmar que, numa determinada situação, um facto se encontra ausente ou presente (Rudio, 1999:19). Será, mais precisamente, o esforço de explicar algo de que se pode ou não ter consciência da sua ocorrência como problema, para demonstrar, testando variáveis que poderão

legitimar ou não o que desejamos explicar ou mesmo descobrir (Oliveira, 2007:30), numa dada realidade.

A que pressupostos queremos referir ou o que é que desejamos explicar?

Os cabo-verdianos, desde 1975, são independentes e viram-se livres para se realizarem na sua língua materna, o direito ao pensamento, à explicitação de sonhos, à formulação de sentimentos e desejos, à comunicação em diversas circunstâncias. O prenúncio da oficialização da língua materna em Cabo Verde encorajou a comunidade de utilizadores dessa língua ao seu uso em diversas circunstâncias sociais, lugar que, até há bem pouco tempo, era reservado à LP, nomeadamente, na administração, na comunicação com as grandes massas (campanhas eleitorais, reuniões plenárias). Embora o ensino e a avaliação escolar, em termos oficiais, se realizem em LP, no ensino básico, principalmente, os professores passaram a sentir-se encorajados a servirem-se da LCV, para se dirigirem aos alunos, durante o acto educativo e no processo de aprendizagem. Esta situação de aparente consenso na aceitação de ensino realizado na LCV é, hipoteticamente, problemática, pelo que merece reflexão e estudo e é objecto de interesse de pesquisa nesta dissertação.

Parece-nos ser menos proveitoso e, quiçá, prejudicial para o Sistema de Ensino em Cabo Verde, o recurso fortuito ao uso do Crioulo, estritamente para facilitar a comunicação entre professores e alunos. As condições actuais resumem-se à indefinição do dialecto oficial, não estandardização da ortografia para que a escrita seja a única a ensinar na escola, a ausência de um curso específico de formação em LCV para que os professores do ensino básico sejam preparados para utilizar essa língua quer como objecto de estudo, quer como veículo de instrução. O acesso a diferentes áreas de saber é facilitado pelas fontes que se encontram codificadas em Português ou noutras línguas estudadas nas escolas. A utilização da LCV, como língua de ensino, pode causar embaraços na aprendizagem, tanto mais que se avalia em Português. Ensinar em Crioulo e avaliar alunos em Português, por hipótese, não será aceitável no seio da comunidade de ensinantes, nem a LCV como língua de ensino será consensual.

Creemos que o desenvolvimento paralelo da competência comunicativa dos utentes em ambas as línguas é uma necessidade que se impõe aos cabo-verdianos e os professores podem aceitar. O ensino realizado somente na LCV ou apenas na LP constitui um factor impeditivo do êxito no ensino e na aprendizagem, desfavorece o necessário domínio da fala, da leitura, da escrita, da interpretação e da compreensão oral em LP, prejudica o domínio da LCV, que fica aquém do necessário, porque sem a devida preparação os ensinantes mantêm encoberta a ignorância fonético-fonológica, o desconhecimento da morfologia das palavras e sobretudo não vencem a insuficiência de materiais escolares e a instabilidade de sua escrita.

Introduzir o ensino básico na LP, enquanto LNM é questionável.

Preferimos levantar esses problemas, porque num processo de pesquisa “*não formular o problema é andar às cegas, no escuro*”, conforme Jonh Dewey, referido por Rudio (1999:19).

E Whitney apud Rudio (1999:17) elucida-nos que quando estamos perante uma situação que consideramos problema e nos sentimos impulsionados a resolvê-lo, utilizamos o processo reflexivo na inventariação de soluções hipotéticas.

Contrariamente às orientações da UNESCO e ao superficial senso comum favorável ao ensino efectivado na LM, os agentes educativos de Cabo Verde, ou seja, todos aqueles que têm interesse e atenção pela acção educativa, por hipótese, nas condições actuais, preferirão o Português como língua de ensino, conferindo-lhe bastante importância para a comunicação internacional, mas seguramente admitirão a necessidade de um ensino na/da LM, por razões que explicarão no inquérito que irão responder. Certamente, em conformidade com os resultados, ver-se-á a necessidade de tomar decisões favoráveis ao estabelecimento de uma política de línguas, tendente a construir o bilinguismo.

Os ensinamentos extraídos desta pesquisa visam melhorar a qualidade do ensino em geral, mais particularmente, no Ensino Básico Integrado, com efeitos significativos no Tronco Comum do Ensino Secundário, entendendo que favorecer o desenvolvimento de competências nas línguas portuguesa e cabo-verdiana aos aprendentes é criar as bases essenciais para o uso equilibrado dessas duas línguas e favorecer a aquisição de outros saberes.

## **v. Metodologia da investigação**

Ao longo da fase da formação curricular tivemos em atenção algumas propostas bibliográficas que sustentam a parte teórica do tema que desejamos trabalhar, nesta dissertação, com pretensa interacção entre a teoria e a investigação empírica. Optamos por obras de interesse para a área de ensino de línguas, nomeadamente da LP2. Teses e artigos publicados, revistas periódicas, sítios de investigação na Internet sobre a temática que se refere à política de línguas, à questão da oficialização de línguas, ao ensino de línguas nacionais e línguas segundas, bem como à sua utilização no ensino e em contextos plurilingues ou de língua oficial não materna, conceitos esses que mais adiante nesta dissertação explicitaremos.

O método de investigação empírica é aqui considerado como um “conjunto de técnicas de investigação”, ou na acepção de Cristóvão (2001:31), como processos empregados de forma ordenada e sistemática para alcançar os objectivos preconizados, ou ainda procedimentos adequados para estudar ou explicar um determinado problema. Rudio (1986:17) considera método de pesquisa científica “a elaboração consciente e organizada dos diversos procedimentos que nos orientam para realizar o acto reflexivo ou a operação discursiva de nossa mente”. Escolhemos o método quantitativo, com abordagem qualitativa, ao associar-lhe características dos métodos qualitativos, em concordância

com a discussão de Carmo e Ferreira (1998:178), sem nos importarmos com os problemas de tempo e de custo a que alguns autores se referem, por considerarmos necessária a sua aplicação articulada. Os fundamentos de Reichardt e Cook (1986), expostos por Carmo e Ferreira, encorajaram-nos a seguir os dois métodos.

Reconhecendo que uma “pesquisa científica não pode ser fruto apenas da espontaneidade e intuição do indivíduo” (Rudio, 1999:17), e que “o campo específico da ciência é a realidade empírica” (Rudio, 1999:39), a obrigatoriedade de conferir carácter científico à investigação, levou-nos a penetrar na realidade empírica da escola e inquirir os agentes educativos (aqui considerados professores de todas as idades, que ainda leccionam e muitos deles são ao mesmo tempo, pais. Outros são dirigentes das escolas ou coordenadores pedagógicos e de disciplinas.

Recorremos a dois instrumentos de pesquisa, nomeadamente a entrevista, o questionário, previamente testado, propondo aos informantes um conjunto de questões que serão desveladas em diferentes fases de desenvolvimento deste projecto de investigação, aponto suas respostas às indagações manuscritas em três páginas de papel A4. Prevendo o sucesso dessa metodologia, contamos obter opiniões relativas ao ensino do Português e em Português, explorando a hipótese de aceitação do ensino do Cabo-verdiano e em Cabo-verdiano, para pulsar a sensibilidade dos informantes no que concerne à política de ensino monolíngue, bilingue, que envolva a LP e a LCV.

Assim, seleccionamos professores das ilhas de Sotavento (Concelho da Praia, em Santiago e Concelho dos Mosteiros na ilha de Fogo) e do Barlavento (S. Vicente, Ribeira Grande de Santo Antão, ilha do Sal e ilha da Boa Vista). Portanto, a população alvo é bastante diversificada, em termos de procedência e de ligação com as questões de foro linguístico. A relação institucional favorece-nos o estabelecimento de contacto de trabalho e permitiu-nos usufruir do apoio de autoridades educativas centrais e regionais em boa parte do arquipélago.

A população inquirida, como começámos por referir, é escolhida de entre professores do Ensino Básico Integrado (EBI) e Secundário, que estejam em exercício de funções nas escolas urbanas e rurais, principalmente das ilhas de Santiago, Fogo, Santo Antão, Sal, Boavista e S. Vicente. Os agentes educativos inquiridos serão consultados através de questões fechadas de escolha múltipla e outras abertas que lhes permitirão exprimir a relação que estabelecem com a LP e com LCV, em termos de frequência de uso, facilidade de leitura, escrita e comunicação oral, local de aprendizagem da LP, a língua que escolheriam para veicular o ensino escolar e realizar as provas de avaliação, a língua em que se encontram melhor preparados para utilizar no ensino. Com as questões abertas terão os informantes a oportunidade de opinarem sobre a manutenção ou não da LP no ensino, porque poderão pronunciar-se acerca da importância e necessidade de introdução da LCV e da LP nos currículos formais, reflectindo sobre as condições e meios promocionais dessa língua (meios

bibliográficos, laboratoriais, formação e preparação dos professores para ensinar a ler e escrever nessas línguas). Será problematizada a crença no ensino em Português; examinado o grau de aceitabilidade da LCV como língua de ensino; aferido até que ponto se exprime a negação ou aceitação do ensino numa das línguas ou se se pode implementar o ensino bilingue desde o início do EBI. Será analisada a situação actual, a questão da implementação das medidas de oficialização do Crioulo como língua materna nacional, reflectindo sobre as condições passíveis de garantir a eficiência e a eficácia da alfabetização através de um modelo de ensino bilingue, que pode ser favorável para Cabo-Verde, sendo salutar para a LP e promotor da LCV, passível de beneficiar o acesso a conhecimentos do mundo em geral. Considerando a LP uma língua prestigiada e de domínio essencialmente necessário para a comunicação internacional e é para os cabo-verdianos a língua de acesso aos documentos escritos, torna-se fundamental repensar o ensino dessa ou nessa língua, principalmente no início da escolarização, pelo facto de ser uma língua com a qual os cabo-verdianos começam a ter contacto apenas a partir da idade escolar<sup>2</sup> e só se frequentarem uma escola.

A noção de competência de comunicação e a alusão às particularidades da língua materna, língua estrangeira ou língua segunda, poderão ser sequenciadas de sugestão para o desenvolvimento de actividades de ensino e da aprendizagem da LP e da LCV e indicadas formas de promoção das diferentes componentes da competência comunicativa.

Serão apreciadas as posições relacionadas com a escolha de língua para o ensino em função da língua de avaliação de alunos e das condições circunstanciais e adversidades relacionadas. Colocar-se-ão questões que se confrontam com o alfabeto para a escrita do Crioulo.

Discorrendo sobre a preparação para o exercício da docência e do ensino da LCV e da LP, os inquiridos terão oportunidade de apreciar a metodologia de ensino da LP, contrapondo a constatação com sugestões passíveis de melhorar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em Português.

Oportunamente, os inquiridos serão solicitados a referir-se à necessidade, às vantagens ou às desvantagens do ensino através da LP ou da LCV.

As respostas obtidas serão confrontadas com as hipóteses, pelas quais ambicionamos identificar entre a crença dos agentes educativos e a sua preferência pela língua de ensino nas escolas, os fundamentos para uma proposta de política de línguas favorável ao ensino bilingue nas escolas de Cabo Verde, à qual anexaremos um projecto de plano de estudos do Ensino Básico que integre ambas as línguas nos horários semanais. Esta é uma previsão, portanto, ainda não é um facto, mas é uma alternativa que julgamos favorável à melhoria da qualidade do ensino.

---

<sup>2</sup> Em Cabo Verde a idade escolar é agora seis anos, de facto e de direito. Mas até 2007, os alunos ingressavam nas escolas do Ensino Básico Integrado (EBI) com sete anos, e com seis, apenas quando tivessem frequentado jardins de infância, durante um mínimo de dois anos.

Para pulsar a sensibilidade cabo-verdiana em relação ao ensino da língua portuguesa e à introdução da língua materna no ensino e conhecer o sentido da política linguística que destaca as duas referidas línguas, contamos aplicar entrevistas semi-estruturada às autoridades educativas, nomeadamente à responsável pelo Departamento de Línguas e Literaturas, na UNICV, ao Secretário de Estado da Educação, aos directores gerais do Ministério da Educação e aos Responsáveis pelos projectos de revisão curricular e unidade de avaliação das aprendizagens, que serão gravadas em discos e depois transcritas. Prezamos como importantes as entrevistas com a Directora Executiva do Instituto Internacional da Língua Portuguesa e o Ministro da Cultura, este na qualidade de autor de algumas obras de estudo da língua cabo-verdiana e outras relacionadas com a construção do bilinguismo.

Pretendemos seleccionar os dados relevantes sobre a política de línguas em Cabo Verde, para melhor sustentar a explicação dos mecanismos do ensino do Português a utentes de outras línguas maternas e registar procedimentos passíveis de aplicar no contexto cabo-verdiano. É desejável observar o ensino da LP-LNM numa das escolas portuguesas que experimenta (ram) essa modalidade. O acesso às instituições e às informações é tanto necessária como também preferida para a qual contamos com o apoio da orientadora desta dissertação.

Essa desejável observação participante “não se trata apenas de ver, mas de examinar” (Rudio 1986:39) os procedimentos pedagógico-didácticos adoptados na execução de aulas de Português, em contextos de ensino da LP-LNM ou L2, em “contacto directo com os actores sociais, afim de obter informações sobre<sup>3</sup> [a realidade pedagógica]”.

É desejável conhecer e analisar modelos de ensino bilingue adoptados em outros países, cujos contextos diglóssicos sejam similares aos de Cabo Verde, por pretender recolher elementos que permitam demonstrar que se justifica a inclusão da LM no Sistema de Ensino cabo-verdiano, podendo fundamentar que a LP é uma língua necessária para Cabo Verde e defender que as duas línguas podem evoluir em complementaridade, tendo um futuro de convivência pacífica favorável para o ensino e aprendizagem nas escolas básicas desse país.

Preferimos adoptar a abordagem quantitativa e qualitativa da investigação, aspirando realizar a observação participante. Entretanto, os métodos que conseguirmos aplicar não se excluem, antes são compatíveis com a selecção aleatória de uma população, por amostragem, onde os dados serão recolhidos com ajuda de aplicadores (directores de escolas, delegados da Educação nos concelhos, inspectores da Educação).

---

<sup>3</sup> Oliveira, Maria Marly de. [*Apud*, Duevergeur(1995), Mucchielli (1996), Cruz Neto (1996)]

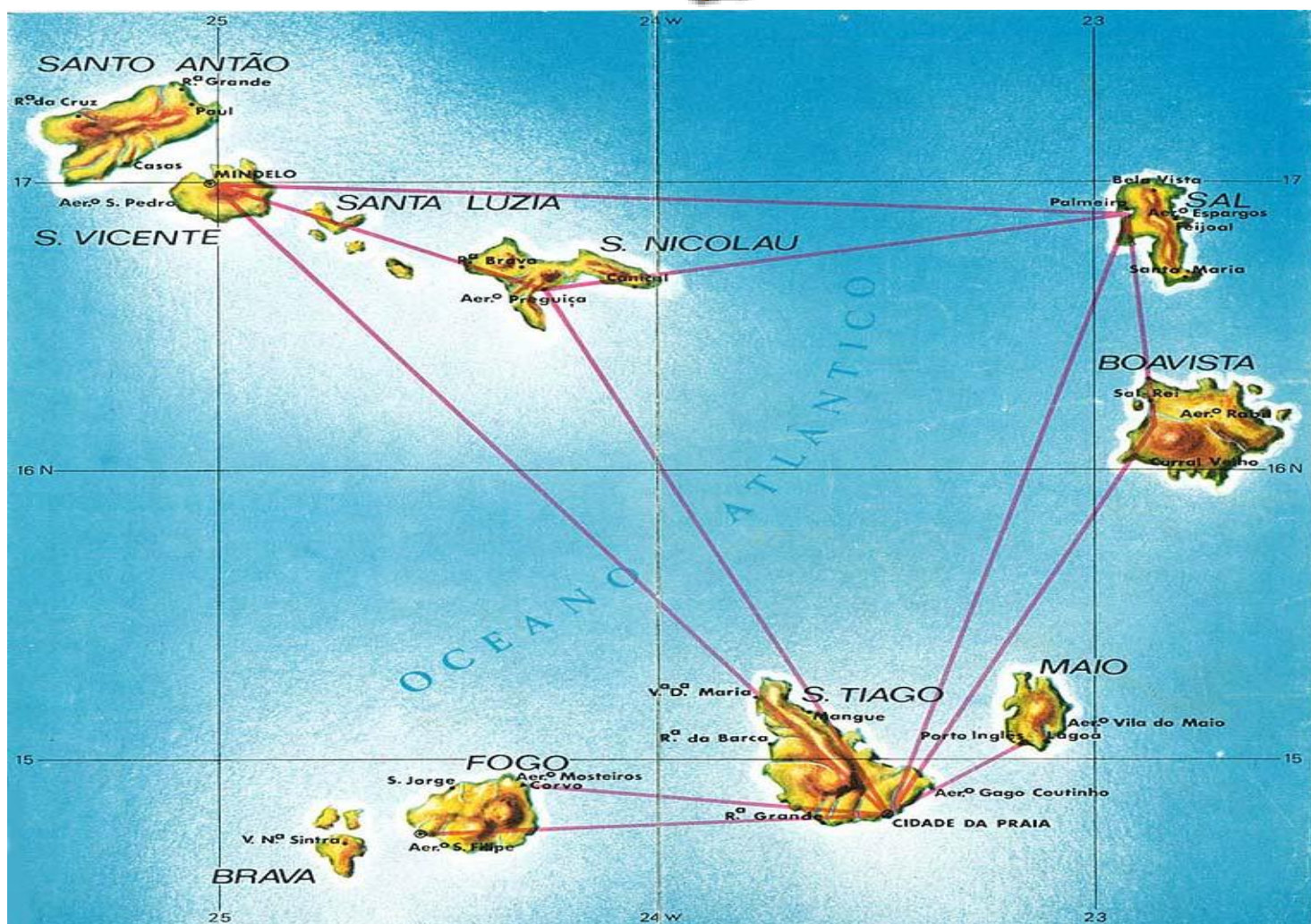
As informações recolhidas, tanto através da observação, como pelo inquérito serão objecto de tratamento e análise estatísticos, com auxílio dos programas SPSS, EXCEL e WORD<sup>4</sup>.

Partindo da análise das crenças do corpo docente e educativo, organizaremos informações que sustentam a tese que defendemos na nossa dissertação de que nas condições actuais é preferível ensinar em Português nas escolas de Cabo Verde, sendo absolutamente necessária a criação de conjunturas favoráveis ao ensino bilingue. Prometemos sugerir etapas para o desenvolvimento de um ensino bilingue, bem como um contexto favorável à convivência entre o Português como língua oficial I e o Cabo-verdiano como LM e oficial II.

Os ensinamentos extraídos desta pesquisa visam melhorar a qualidade do ensino em geral, mais particularmente, no Ensino Básico Integrado e no Tronco Comum do Ensino Secundário para favorecer o desenvolvimento de competências nas línguas portuguesa e cabo-verdiana aos aprendentes, criando as bases para o uso equilibrado dessas duas línguas como instrumento de acesso a conhecimentos.

---

<sup>4</sup> São recursos importantíssimos para a geração de quadros e de gráficos, que coadjuvam na análise e formulação de conclusões que sintetizam alguma política para o ensino da LP e da LCV em Cabo Verde, e sustentam a formulação de proposta que encorajam a adopção de um modelo de ensino bilingue, concordante com um plano curricular que articule a leccionação de duas línguas ou mais, em paralelo, visando desenvolver competência bilingue nos utilizadores.





## 1. Situação sociolinguística em Cabo Verde

O interesse em construir um referencial para o ensino em Português na condição de Língua segunda (LS), no contexto da oficialização da LCV, em conformidade com o tema que propomos desenvolver nesta dissertação, impõe-nos uma reflexão sobre as condições existenciais das línguas em presença nas ilhas de Cabo Verde, particularmente, no ensino escolar. Isto tem uma história que convém sintetizar, ainda que breve.

Em 1460, os portugueses aportaram às ilhas de Cabo Verde, quando ainda se encontravam desertas e sem gente. Começaram o povoamento por Santiago, em 1461. Os colonizadores portugueses levaram gente do sul de Portugal, africanos de diversas etnias, origens e línguas (Jalofos, Bambaras, Lebus, Tucurores, Fulas, Mandingas e Bijagós) e ainda europeus de algumas proveniências não portuguesas (genoveses, espanhóis, ingleses e franceses)<sup>5</sup>.

O processo de colonização e a forma de povoamento permitiram gerar comunidades heterogêneas, onde a mestiçagem humana, cultural e linguística não pôde ser evitada. Em Cabo Verde, os colonos e os escravos, com diversas proveniências sociolinguísticas, tiveram que coabitar num contexto de diversidade e de não imersão linguística. Os colonos portugueses tentavam impor a Língua Portuguesa aos não portugueses, minimizando as línguas de origem africana, ao considerá-las primitivas, corruptas, rudimentares, degeneradas e sem gramática. Como a diversidade linguística era tanta, mesmo entre os africanos estes não puderam entender-se na comunicação, sentiram a necessidade de gerar outras formas de comunicarem.

A história e o passado de Cabo Verde explicam a sobrevivência da LP e a formação da nação e da língua cabo-verdianas.

O ganho da consciência de uma identidade particular, à luz das asserções contemporâneas, não legitima a negação da história e do passado de um povo. Cabo Verde reconheceu como lícito o direito a um território para assentar a própria nacionalidade, onde possa exercer o poder de conduta dos destinos do seu povo. Essa “consciencialização da nacionalidade”, na expressão de Venâncio (1992:24), que interpretamos como sentimento de cabo-verdianidade, deve ter nascido de uma convicta necessidade de “apreensão do espaço geopolítico” vivida em Cabo Verde, afigurando-se numa percepção etnocêntrica, sem ser etnocentrista”, como considera Veiga (2004:318). É que o cabo-verdiano, ao reclamá-la, [identidade] assume-a sem esquecer [nem rejeitar] a sua história, a sua origem e o seu passado.

Apesar de a cabo-verdianidade ter sido movida por um sentimento de revolta e sonho de ser um povo, pertencente a uma nação específica e livre, que pretendesse desenvolver e viver a sua

---

<sup>5</sup> Viriato Barros, Cabo Verde, in [http://www.multiculturas.com/vb-cabo\\_verde.htm](http://www.multiculturas.com/vb-cabo_verde.htm), acedida em 22 de Outubro de 2008

própria cultura, Cabral já elucidava: “o colonialismo não tem só coisas que não prestam. O Português (enquanto língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram (...) porque a língua é (...) um instrumento para os homens se relacionarem”<sup>6</sup>. Na qualidade de promotor da independência, esclareceu isso à nação, suscitando-lhe a assumir a LP como propriedade dos utilizadores, evitando todo o resto que fosse apropriação da cultura colonial. É assim que a 5 de Julho de 1975, ao ser proclamada a independência de Cabo Verde, a LP foi declarada a língua oficial de Cabo Verde, por opção governamental.

O estatuto privilegiado conferido à LP resultou contrário às previsões de Tavani, o crítico e sociolinguista italiano citado por Ferreira (1988:17-20). E dessa posição bastantes africanos partilham, por razões diferentes. Motivos etnoculturais e o nacionalismo justificam a atitude de alguns africanos. Ainda hoje, esses fundamentos, de certa forma, alimentam a posição de certos políticos, sociolinguistas e sociólogos, quando trazem a debate o problema da defesa das línguas nacionais.

---

<sup>6</sup> Ferreira, Manuel. (1988), *Que futuro para a língua portuguesa em África*, edições a preto e branco.

### 1.1. Breve referência sobre a Língua Portuguesa em Cabo Verde

Redireccionando a nossa dissertação para o ensino do Português no EBI, convém aludir à LP, enquanto L2 e LS. Recuámos um pouco ao passado para situar a actualidade dessa língua em Cabo Verde “falada em toda a costa Atlântica” (Marques, 2003:39)<sup>7</sup>. Enquanto língua autónoma, a LP evoluiu do Português pré-histórico dos anos 882 ao Português moderno (século XVIII-XX), passando pelo PT antigo (1385 a 1420, dessa época sobressaem os primeiros textos escritos em galaico-Português), por PT médio e clássico, conforme a periodização de Lindley e Cintra, sintetizado por Castro, 2005:83. Eis que temos a LP falada nos quatro cantos do mundo.

Em Cabo Verde o regime colonial e as circunstâncias do contacto da LP com as línguas africanas não facilitaram o desenvolvimento plurilinguístico, em virtude da diversidade de línguas em presença. Como não foram criadas as suficientes facilidades de aprendizagem da LP às populações, não se geraram, portanto, conjunturas favoráveis à manutenção do seu enraizamento e expansão. Paradoxalmente, ter a LP como língua do quotidiano nas ilhas de Cabo Verde foi pretensão colonial, mas exigir aos não portugueses que se exprimissem em Português, mesmo que sejam tratados por gente incivilizada e inculta, não resultava a favor de um melhor domínio desse idioma. O facto de lhes ter sido vedado o acesso a cargos e lugares da hierarquia, procedendo a segregação social e diferenciação de estatuto das pessoas, em conformidade com a sua proficiência em LP, isto só permitiu a formação de elites e a crioulandização.

Num ambiente plurilingue, só uma língua adquirida voluntária e espontaneamente cria raízes. Uma língua ‘imposta’ não se desenvolve sem uma prática premeditada e generalizada de ensino.<sup>8</sup> Qualquer LE, para ser aprendida, requer um ensino organizado e direccionado para a aprendizagem (Marques, 2003).

A institucionalização do ensino do Português em Cabo Verde tardou a instalar-se, além de ter sido elitista. Com base em Silva (1991), é por altura de 1740 que o conselho ultramarino determinou a abertura de escolas públicas nas ilhas. Por alvará de 12 de Janeiro desse ano foi lançado um ensino mais laicizado - uma instrução dirigida ao povo - e foi nomeado para a ilha um Mestre de Gramática. Só em 1773 os chamados “homens bons da comunidade” requeriam a nomeação como “Mestre de Português”.

Entretanto, desde muito antes do século XVIII, registou-se o interesse pela moralização dos habitantes das ilhas de Cabo Verde através do ensino do Latim, a “pari passu” com a expansão do culto da religião católica. Não obstante o envio de dois sacerdotes da ordem de S. Francisco para

<sup>7</sup> Marques, Maria Emília. (2003), *Português, língua segunda*, Universidade Aberta, Lisboa

<sup>8</sup> Na opinião de J. Carlos Gomes do Anjos, houve tentativas de institucionalização do ensino primário, porém, sem êxito, porque abria-se uma escola em 1817, fechava-se e se reabria em 1821 para funcionar precariamente até 1840. Só se pode falar de um sistema de ensino instalado em Cabo Verde a partir da segunda metade do século XIX, sendo digno de destaque 12 escolas oficiais em todo o arquipélago, no ano lectivo 1841/42.

iniciar a obra de evangelização, de acordo com informações de Sena Barcelos (citado por Silva, 1991:17), no ano de 1535 surgiu a primeira providência que instituiu a Instrução em Cabo Verde. Isso aconteceu, dois anos após a criação da primeira Diocese, pela Bula do Papa Clemente VII. Essa data é de um valor histórico elevado, porque quase coincide com a publicação, em Lisboa, da primeira Gramática da Linguagem Portuguesa de Fernão de Oliveira (Mateus e Villalva, 2006:34). Nesse ano assinala-se em Cabo Verde, o primeiro “foco do ensino e primeira luz de cultura”. Por alvará de 12 de Março é criada, na Ribeira Grande, a primeira escola, onde se deu arranque para a educação e eliminação do analfabetismo processando a Moral e a Gramática Latina (Silva, 1991:17). Se em 1570 foi criado o primeiro seminário, também na Ribeira Grande de Santiago, já em 1662 se criou a primeira biblioteca. Muito mais tarde chegou a vez da fundação do primeiro liceu, ocorrido em 1917, na ilha de S. Vicente.

O Padre António Vieira aportou à Ilha de Santiago em 1652 e do seu contacto com os habitantes reconheceu que “a gente [...] nestas ilhas não tem que se lhes aprender a língua, porque todos, a seu modo, falam a Portuguesa”, conforme a citação de Silva, (1991:16-17). Pode-se compreender esse falar “a seu modo” a LP como uma forma hábil de estranhar o estádio de uma língua que estava a evoluir num contexto diferente das suas origens. Devia ser uma expressão linguística que, situada um tanto fora da norma padrão, era diferente da língua original. Era já o uso de crioulismos, em que se observava a semelhança do Cabo-verdiano com a LP. Admitimos que o extracto sustenta a tese de quem considera a formação do Crioulo já nos primeiros séculos de colonização das ilhas.

No século XIX, quando se instalou um verdadeiro ensino em Português no arquipélago de Cabo Verde, o Crioulo já era o suporte de um pensamento elaborado, utilizado nos mais diversos domínios e encontrava-se estruturalmente bem mais estabilizado do que se achava a LP em Portugal no século XIII, supostamente altura da conversão oral a escrito (Duarte, 2006).<sup>9</sup>

A interiorização, a marginalização<sup>10</sup>, a desconsideração, sofrida pelo conjunto das línguas nativas africanas, durante a época colonial, fizeram com que o Crioulo Cabo-verdiano não pudesse ser escrito, nem conseguisse servir de veículo para registar informações importantes, sob o argumento de que só as línguas dos povos colonizadores tiravam os incivilizados da ignorância, anota Duarte (2006:50). Por isso, sobra, para o presente, o estado de agrafia da LCV e pouquíssimos são os registos escritos em Crioulo. O sistema de ensino oficial do Português, verdadeiramente, só funcionou em pleno, em Cabo Verde, no século XIX, de

<sup>9</sup> Duarte, Dulce Almada Apud, Herculano Simplicio Rodrigues. (2006), Cabo Verde – o Português e o Crioulo em presença: proposta de uma abordagem metodológica, Universidade de Beira Interior, Covilhã.

<sup>10</sup> O Cabo-verdiano, quer enquanto povo quer enquanto língua, resultou da resistência, como considera Wieviorka, (2002:133), posto que, contra os efeitos desestruturantes perpetrados pelo grupo dominante e não obstante a marginalização e a instituição da “política de assimilação”, baseada nos raciocínios glotofágicos, o povo cabo-verdiano formou o espírito nacionalista, resistiu e manteve viva e unida a nação e a língua falada e compreendida por todos os utilizadores das ilhas.

acordo com informações de Veiga (1996). E esse século coincide com o da instituição dos ataques glotofágicos em todas as possessões portuguesas, mas o Crioulo encontrava-se formado, ostentando-se forte e indomável, sendo utilizado inteligivelmente por toda a população residente, gerando uma situação de bilinguismo, onde impera o desequilíbrio estatutário entre as línguas participantes.

As diferentes fases de institucionalização do ensino em Cabo Verde, pouco ou nada passaram de normas publicitárias, por não terem sido criadas as condições de sua materialização. E o país ficou numa situação de carência de ensino, o que inibiu a utilização da LP e o desenvolvimento da competência comunicativa da generalidade dos utilizadores dessa língua.

Em Cabo Verde, no entanto, a LP não foi bem apropriada, nem dominada pela maioria dos aglomerados humanos, porque a comunicação entre os habitantes foi sendo facilitada pela geração de uma mescla linguística que, servindo para a sua intercomunicabilidade, daria origem a uma nova língua. Estando situado num ambiente linguístico bem diferente do das origens, as diferentes línguas africanas, por não poderem sobrepor-se, foram-se fundindo e a língua europeia, em contacto com elas, foi sofrendo diferenças na sua evolução, de modo perceptível, a ponto de, os próprios colonos serem advertidos pelo reino, enquanto corruptores linguísticos (Carreira, 1982).

A condição de língua do dominador e a posição sobranceira e privilegiada da LP nas colónias não significaria a situação promocional, progressista e expansionista dessa língua, como já referimos. O factor língua estrangeira pouco a favoreceu, sobretudo porque não foi assumido o ensino sistemático dessa língua e os pretensos utilizadores encontravam-se fora do contexto de imersão.

Cabo Verde representa uma particularidade entre as ex-colónias<sup>11</sup>, porque a LP não se adquire no meio familiar, mas é ensinada e aprendida, através de um processo organizado e formal de ensino, realizado nas escolas.

Em Cabo Verde os bons utilizadores do Português, mesmo que a tenham aprendido no ambiente familiar, se estiverem aí residentes, não o podem falar em exclusividade, nem o utilizam na maioria das situações de comunicação, porque o ambiente sociolinguístico não favorece a sua utilização já que a maioria dos interlocutores não domina a LP. É ao Crioulo que se encontram expostos desde o começo da sua inserção no meio. O Crioulo é a língua que se aprende por intuição, ou seja espontaneamente.

Em Cabo Verde, conforme explica Ramos (1983:225-233), podem-se identificar diferentes níveis do Português falado ou escrito: i) um Português vernáculo, utilizado por uma determinada

---

<sup>11</sup> Referindo-nos a outras colónias em que, ao contrário de Cabo Verde, o ambiente linguístico, por ser plurilingue, é menos dispendioso introduzi-la no ensino, por ser desnecessária a escolha de uma ou mais línguas para a realização do processo do ensino. A existência de várias línguas maternas, na realidade guineense (Couto, 1994:63-64), santomense (BULL, 1989:75), angolana, moçambicana, torna difícil a opção por uma delas como veículo de ensino, sem ensaiar a discriminação negativa de grupos de alunos que adquiriram LM diferente e tem que aprender a LM dos outros adoptada como língua de ensino. Em Cabo Verde a existência do Crioulo como LM, não obstante existirem variantes regionais da língua, por não constituírem línguas ininteligíveis entre si, os efeitos da introdução da LCV como língua de ensino podem beneficiar a aprendizagem, desde que, para a alfabetização, se defina escrita única para todo o país e se processe nessa língua para que as provas de avaliação sejam prestadas na língua de ensino.

camada populacional, que é “frequentemente mais rebuscado do que se usa em Portugal”, considerado livresco e elaborado a partir de fontes escritas; ii) um Português regional mais ou menos correcto, mas com marcas de regionalismos locais; iii) um Português muito rude, falado por uma camada de população pouco ou nada escolarizada, em ocasiões solenes, ou quando participa desses momentos e for particularmente interpelado em Português. Em determinadas situações, emigrantes acolhidos em Portugal comunicam num Português, por vezes bastante criouloizado, onde não é difícil ouvir-se:

Ele disse que estou despedida mas não falou pamodi (emigrante cabo-verdiana, em Portugal).

... mas não apresentou os fundamentos.

Ouvi dizer que ela anda a \*rucutir as coisa alheia. (emigrante cabo-verdiana, em Portugal)

...a roer/furtar as coisas alheias.

Pa trocado si mau manera ela foi despedida. (emigrante cabo-verdiana, em Portugal)

(Tradução para pt) Devido ao seu mau feitio, ela foi despedida.

Ah sim? Enton a senhora entra manenti até ki chefi pega a senhora! (emigrante cabo-verdiana, em Portugal) Ah sim? Então senhora continua a entrar até ser pega pelo chefe.

Estes exemplos retratam a utilização da LP por adultos que sempre comunicaram na LCV, mas estando em contexto de imersão satisfazem a necessidade de comunicar, revelando fraca ou nenhuma escolarização. Reconfirmamos que a LP, na qualidade de LNM só é aprendida se for ensinada e, quanto mais tenra a idade, melhor é a eficácia na aprendizagem e a eficiência na utilização.

A actual LP de utilização cabo-verdiana recebeu a base lexical proveniente do Português do século XV, no estado em que tinha sido levada pelos portugueses desse tempo. Sofreu evoluções diferentes da língua metropolitana, em virtude do contacto com as línguas africanas. Tendo herdado e mantido bastantes palavras do Português antigo, estas ainda encontram-se presentes na LP. A LCV, ainda conserva bastantes termos que só outrora eram usados.

## 1.2. O Crioulo cabo-verdiano, enquanto língua natural

Já nos referimos à situação sociolinguística em Cabo Verde, considerando que a política colonial não se interessou por uma estratégia de promoção do (multi) ou bilinguismo, nem favoreceu eficazmente o desenvolvimento da LP, no sentido de impulsionar a unificação linguística da população cabo-verdiana. Ocorre a situação em que ambas as línguas são incompletamente dominadas.

Os habitantes das ilhas, que foram os escravos e os colonos, no começo, conviviam numa espécie de Babel, devido à diversidade linguística. Essa diversidade de línguas, perante a emergente necessidade de comunicar impunha estruturar um código compreensível e utilizável por todos para facilitar o entendimento entre duas ou mais comunidades, que não partilhavam da mesma língua. Depois de algum tempo de convivência foi se fortalecendo a consciência de uma entidade mesclada, ao mesmo tempo afro-europeia e peculiarmente distanciada dessa composição. Foi nascendo um instrumento simples e instável de comunicação para favorecer o entendimento, não só dos escravos entre si como também entre estes, os nativos das ilhas e os próprios colonos, principalmente para satisfação comercial. E esse instrumento, denominado *pidgin*, deu origem ao Crioulo Cabo-verdiano de base portuguesa e africana. Na reflexão sobre a formação de Crioulos, Baxter (1996) refere a geração inicial de um pré-pidgin, à volta de 1462, o correspondente a uma fase de instabilidade estrutural do Crioulo, caracterizada pela pobreza lexical e gramatical, onde faltavam as bases sintáticas.

Carreira (1982) refere que a primeira fase de formação da língua cabo-verdiana teve uma evolução acelerada. Entre 1550 e 1600 desenvolveu-se um pidgin. No início do século XVII caminhava para um idioma com estrutura mais estável - o protocrioulo<sup>12</sup> ou pidgin progressivo, aquilo que Morales (1989) chamou de pós-pidgin. Ao longo do processo de criação e do crescimento lexical e gramatical, esse crioulo foi ganhando estabilidade e sedimentou uma estrutura sintática, distinta das línguas que interagiram na sua formação.

O Crioulo foi, no século XVI, um termo genérico utilizado para denominar “pequena cria” ou filhos de escravos nascidos e criados nas ilhas de Cabo Verde ou nos territórios ocupados por colonos. O termo passou, depois, a designar os naturais dessas terras, e hoje regista-se expressões publicitárias como “ami ê kriolu, 100% nasional”, designando, portanto a nacionalidade. O Crioulo tem servido também para denominar a língua crioula, por ter surgido em condições sociolinguísticas resultantes da miscigenação, no decurso da convivência de diferenças linguísticas e culturais.

---

<sup>12</sup> Assume-se o termo protocrioulo como sendo um sistema de comunicação intermédia, entre o *pidgin* e o Crioulo que progride para uma estruturação estável de uma língua dita, por vezes, a origem de todos os Crioulos.

### 1.2.1. A LCV e a questão dialectal

A LCV ou o Crioulo já foi, demasiadas vezes, considerada como um dialecto do Português ou a LP mal falada. No século XIX os Crioulos eram considerados dialectos de outras línguas, mas na segunda metade do século XX, a moderna linguística concedeu-lhes o estatuto de línguas autónomas, tratando-os como resultado da interpenetração das práticas linguísticas não aparentadas entre si, em virtude da necessidade de assegurar a comunicação entre os ocupantes plurilingues que se encontram no mesmo espaço.

Diferentes estudos feitos sobre a estrutura e funcionamento de línguas permitem refutar a tese dialectologista que considerava os Crioulos como dialectos ou simplificação de línguas europeias. Relativamente ao Crioulo Cabo-verdiano, corroborando com a visão substratista, admitimos que as línguas crioulas terão resultado de um hibridismo linguístico, em que o substrato Português se afigura predominantemente aceitável e perfila-se o palpite de que os escravos terão impregnado a gramática de suas línguas maternas na língua do dominador, e foram gerando uma nova língua, progressivamente, e em consequência, gramaticalizaram parte do léxico Português, que, na altura, era a língua dos seus senhores, que fora imposta ou veiculava livremente. A frequência com que as palavras do Português de então eram ouvidas e repetidas, justifica que os substantivos, os verbos e os adjectivos da LCV, ainda hoje, sejam predominantemente recursos lexicais do Português.

O facto de a língua cabo-verdiana ser um Crioulo resultante do contacto da língua portuguesa (a que deve a sua base lexical) com línguas africanas, é normal observar-se algumas semelhanças existentes entre as duas, que até podem confundir os utilizadores, a ponto de não darem conta de diferenças cruciais. É que na mesma região onde se fala o Crioulo Cabo-verdiano, está presente uma variedade do Português que é falado em Cabo Verde. É a variante regional do Português, pelo que se pode considerá-la um dialecto. Uma língua é um dialecto que ganhou estatuto e faz parte de um sistema linguístico “que conjuga todos os dialectos falados num país”, conforme consideram Mateus e Villalva (2006). Um dialecto, em relação à língua, conforme Mateus e Villalva (2006:22), conceptualiza-se “da mesma exacta maneira”, sem observância da natureza linguística do termo. A sua particularidade reside na sua circunscrição regional e na sua agregação dentro de uma dada língua. Nesta acepção, a LCV não é um dialecto do Português, porque não é uma LP falada na região de Cabo Verde. Esta posição não acolhe nenhuma explicação que favorece o entendimento do idioma cabo-verdiano como dialecto do Português. A LCV já foi língua sem regra gramatical, nem sintaxe, ou seja ainda, um Português corrompido, com lesões múltiplas na boca dos nativos (cf. Carreira, 1982). Deixou de o ser para se autonomizar como idioma.



As diferenças e semelhanças entre a LCV e a LP se não forem bem geridas, podem constituir entraves na aquisição da competência comunicativa nas duas línguas, como se observa no Quadro 1. Por vezes um falante pode apresentar um discurso híbrido, fruto do contacto das duas línguas presentes, em virtude da “proximidade” entre elas, o que estimula a fossilização num estágio de inter-língua somente superável através do ensino da matéria de ambas.

É incontestável considerar que o Crioulo cabo-verdiano pertence ao grupo de línguas crioulas, de base portuguesa a tal ponto que Quinte<sup>13</sup> afirmou que essa língua é constituída por mais de 90% do léxico Português. Não se pode contradizer, nem reafirmar, por falta de argumentos científicos.

O Quadro 1, na primeira coluna, contém frases escritas em Crioulo e as restantes colunas correspondem às suas traduções para Português, de acordo com o sentido dado por vários colaboradores, exemplificando semelhanças e diferenças entre as duas línguas. O quadro testemunha, sem dúvida, que legitimamente, o cabo-verdiano é uma língua autónoma, com estrutura sintáctica própria, e em relação ao Português, deixa sobressair a diferença nos marcadores de negação, uma componente lexical e morfológica inconfundíveis com qualquer outra, é distinta mesmo no que deriva do seu substrato. Isto desencoraja a assunção do Crioulo como dialecto do Português, o que não significa ausência de influências recíprocas a nível morfo-sintáctico, lexical, semântico, e pode haver até questiúnculas de aportuguesamento ou descrioulização da LCV, e crioulização da LP, dignas de registo nas colunas traduzidas para o Português: “pintões”, “não vou librar”, “corcorota”.

---

<sup>13</sup> Quint, Nicolas. (2000), *Grammaire de la langue cap-verdienne, Étude descriptive et compréhensive du créole afro-portugais des Îles du Cap Vert*, L'Harmattan, ISBN.

Quadro 1 - Exercício de tradução Crioulo/Português							
Kabuverdiano (varianti di Santiago)	Em Português (M. Reis – Jurista)	Português (Marcianu, Economista)	Português (traduzido por Aleida, 14 anos, 9º ano, em Pt há 6 meses)	Português (Edite, Prof Port ES)	Português (João, universitário, área das ciências biológicas)	Português (Mada, prof Port)	Português (Elcy – SV Prof Port, E Sup)
Korkôti panela, bu <u>diskarapâti</u> di <u>kokorota</u> di fúndu, ku gêtu pa ka fra fúpu.	Raspe a panela, <u>remove</u> <u>estrugido</u> do fundo, com cuidado para furar toda.	Raspa a panela, <u>desagarra</u> o <u>queimado</u> do fundo com jeito para não furar inesperadamente.	Limpa panela e <u>tira</u> todas as <u>cocorotas</u> do fundo da panela com jeito para não furar o fundo.	Raspa a panela, <u>tira</u> do fundo os <u>restos</u> , mas tenha cuidado para que não fure no fundo.	Raspa a panela, <u>desgruda</u> a “kokorota” do fundo, com cuida para não furar a panela.	Raspa a panela, tira o resto do fundo, com cuidado/ com jeito para que não fure de vez.	Raspa a panela, retira o queimado do fundo, com jeito, não vás furá-la.
Djôbi na txon úndi bu ta pasa pa bu ka prútxi kes pinton nobu la.	Vê no chão por onde andas por forma a não esmagar os pintos	Olha aonde pisas para não esmagar aqueles pintões novos.	Olha no chão onde passa para não esmagar o pintainho novo.	Tenha cuidado por onde andas para que não pises aqueles pintos acabados de nascer.	Olha para o chão por onde passas para não pises os pintainhos.	Olha para o chão/lugar por onde passas para que não espremas/arrebentes/esmagues aqueles pintos novos/ali/aí.	Olha por onde passas, para não pisares os pintainhos.
Djongotu gó bu kodji kes midjo ki bu dexe lansa na kotxi, di	Agache já, colhe milho que deixaste entornar ao	Agora agacha e recolhe os grãos de milho que deixaste cair de	Olha agora e vai colhendo os graos de milho que tu deixas-	Agora agache e apanhe os grãos de milho que, de	Ponha-te de cócoras e cata o milho que deixaste saltar	Agora põe-te de cócoras, colhe o milho que deixaste espalhar propositadamente/premeditadamente ao desfarelar o milho. Menina, tu és	Abaixa-te agora e apanha o milho que deixaste cair na gamela do

kaloti. Minina, Bo ê runha própi!	pisar, de propósito. Tu és má.	propósito enquanto cochias. Menina, tu es mesmo ruim!	te cair cocher de proposito minina tu és má mesmo .	propósito, deixaste cair ao cocher. Tu és mesmo funesta.	enquanto “Kotxi”, rápido. Menina, és mesmo má!	mesmo ruim/má.	porco, propositadamente. Menina, tu és mesmo má.
N lolo na laxídu, N da na txon, dja N ká busu duêdju fépu. Ná, sta busúdu uis y ê sa ta doê, pó.	Escorreguei na pedra, caí, esfolei o joelho todo. Não, esfolou-se todo e dói muito!	Escorreguei numa laja grande, caí. fiquei todo esfolado. Verdade! Estou esfolado completamente e está me doendo muito.	Nao escorega na chuva eu nao cair no chao ja nao tou com jeito vamos buscar jeito depressa.	Escorreguei numa pedra lisa, caí e esfolei o joelho. Está inteiramente esfolado e dói muito, .....	Escorreguei na pedra lisa e cai e fiquei todo esfolado. É verdade, está mesmo esfolado e está a doer, fogo.	Escorreguei-me ...caí no chão, o meu joelho está totalmente escoriado e está a doer mesmo.	Escorreguei na laje, caí no chão e feri o joelho todo. E não é que fiz uma esfoladela que me dói mesmo!
Áli kópu. Puluta pa n odja si bu ta tadjá-m géra. Nau, algen ka ta fuliádu kusa. Ka bu ndjutu-m. Fúlia algén kusa ê ndjutumentu. Y	Toma o copo. Agarra para que eu veja se és capaz de me separar na briga. Não, não se arremessam objectos às pessoas. Não	Eis o copo. Agarre no ar para eu ver se consegues apartar-me numa briga. Não, não se arremessa objecto a outrem.	Aqui tens o copo emapa a mao para eu ver se tu vais conseguir pegar. nao quem nao é jogado como qualquer	Toma o copo. Pega pra ver se consegues evitar que eu brigue. - não! Não se deve atirar coisas às pessoas para	Toma o copo. Apanha para eu ver se me ajudas numa briga. Não, não se joga coisas a alguém. Não me	Toma o copo. Pega para eu ver se separas de uma embrulhada/ luta. Não. Não se deve arremessar/atirar/jogar coisas às pessoas/aos outros. Não me subestimes/não abuses de mim/não me desrespeites/me humilhes. Arremessar algo a alguém é desrespeito/abuso/falta de	Está aqui o copo. Agarra-o para eu ficar ciente de que não me deixas entrar na briga. Não, não se atiram coisas às pessoas. É humilhação fazê-

dipôs si bu fúlia n ta libra e ta kai lá pa kau y ê ta kebra motxóku, ka nada ku mi.	me subestimes! Arremessar objectos às pessoas é falta de respeito e subestimá-las.  E depois, se arremessares, esquivo-me, cai e parte todo e a responsabilidade não será minha.	Não me subestimas! Arremessar objecto a outrem e subestimação. E depois, se arremessares, esquivo-me e o objecto cai e parte-se por completo. Não me importarei.	coisa.nao junta nao. Nao joga alguem como coisa e juntos .y se tu jogares eu nao vou librar e vai cair la pro xao e vai quebrar e eu nao tenho nada a ver.	que elas peguem. Não faças pouco de mim. Atirar coisas ao ar para que as pessoas agarrem é desrespeito. E depois, se o atirares e eu me desviar, pode cair e se quebrar inteirinho. Vai ser problema teu.	menosprezes. Jogar coisas a alguém é menosprezo. E depois se jogares eu fujo, cai e parte-se, não me responsabilizo.	educação/enxovalho. E depois se arremessares/atirares/jogares/eu alguém é esquivo-me e acerta em qualquer lugar e enfarinha-se/mói-se, todo, tu é que sabes/eu estou de fora/ não tem nada a ver comigo/ é problema teu...	lo. Se mo atiras e eu me livro dele, cai, parte-se todinho e eu não tenho culpa nenhuma.
---	---	---	--	---	--	---	---

Nota-se que entre as palavras da primeira coluna que, embora estejam escritas no CCV, há umas que se encontram conformes à ortografia portuguesa, por isso não estão sublinhadas, mesmo quando têm o significado distinto: *panela/panela*; *dá/da*; *ta/ta*; *nada/nada*; *libra/libra*; *lá/la*. A maioria é sublinhada, devido, simplesmente, às diferenças ortográficas impostas pela escrita de carácter fonético-fonológica que corta a relação etimológica da natureza vocabular, como se nota em palavras comuns ao Português e Crioulo, respectivamente, marcam pequenas diferenças gráficas e semelhanças homofónicas: *fundo/fúndu*, *passa/pasa*, *deixa/dexa*, *lança/lansa*, *Menina/minina*; *cai/kai*, *copo/kopu*; *quebra/kebra*, *alguém/algén* possuem diferenças gráficas, porém mantêm o significado.

Mas o extracto contém palavras como *kokorota*, *djongotu*, *kortoki*, *diskarapati*, *fúpu*, *prutxi*, *lolu*, *laxidu*, *busu*, *uís*, *pó*, *puluta*, *tadja*, *fúlia*, *ndjutu*, *motxoku*, *áli*, e tantas outras não presentes, presumivelmente de origens não portuguesas. Há ainda uns morfemas com significado em determinados contextos e nunca isoladamente como *uís*, *fúpu*, *gó*, *pó*. Essas palavras resistiram, impondo aos nossos colaboradores dificuldades de tradução para Português, são portadoras de etimologia diferente.

A LCV marca bastantes diferenças em relação à LP, em termos lexicais, sobretudo a estrutura sintáctica que é nitidamente diferente. Para além da fonologia diferenciada, virá a escrita fonético-fonológica, fixada pelo ACV, proporcionar um afastamento ainda maior.

A semelhança entre a LCV e a LP é uma peculiaridade das línguas em contacto, também das aparentadas entre si, como é o caso do Português/espanhol /italiano, sendo similar à analogia de uma mãe e uma filha. Elas não se confundem, são línguas distintas, mesmo quando vigora a semelhança lexical, como por exemplo:

**(1) Galante**

- (a) Forti omi galanti (muito desajeitado no vestir, no andar, no relacionamento com as pessoas).
- (b) Ele é homem muito galante (fino, jeitoso, polido, delicado).

**(2) “Toca diante!”**

- (a) Toka-l dianti! = Pirsigi-l! Ataka-l
- (b) Persegue-o! Ataca-o! E não *Toca primeiro*.

Podemos crer que, mesmo nas situações de homonímia, a realização fonológica e semântica do léxico Português, no Crioulo, não se estabelece por uma correspondência cultural biunívoca.

Em Cabo Verde existe uma única língua falada e compreendida por todos os nacionais - o Crioulo, assim chamado pela maioria dos cabo-verdianos, de um modo simplista e desacertado, porque todas as línguas criadas no terreno da mestiçagem são línguas crioulas. O Crioulo cabo-verdiano permite entendimentos entre os falantes das diferentes ilhas, embora sobressaíam aspectos fonéticos e fonológicos e até vocabulares diferenciados, característicos das variações linguísticas diatópicas, marcantes nas diferentes localidades e nas actualizações individuais. Muitos cabo-verdianos encaram a variação como um tipo de Crioulo. São exemplos desse entendimento, Lima (1992)<sup>14</sup>, Teixeira de Sousa (2004)<sup>15</sup>, Mingas (2009)<sup>16</sup>, ao considerarem a ocorrência de vários tipos de crioulo em Cabo Verde.

Partilhamos da prontidão de Veiga (2004), ao asseverar que Cabo Verde possui uma única língua com duas variantes de força: “em Cabo Verde não há nove Crioulos, como alguns, ingenuamente, afirmam, mas um único Crioulo, o qual se actualiza em variantes dialectais”. Corroboramos desse entendimento, consentindo que a variação acontece a partir de uma única língua, em função da distância geográfica e temporal que contribuíram para a sua formação.

À semelhança do ser humano, uma língua, no seu processo de evolução, passa por estádios de desenvolvimento, como metaforicamente refere Almada (1961). Analogicamente, vemos na língua uma entidade viva, algo que nasce, cresce, vive, locomove, extravasa as fronteiras de um território e os limites de uma nação, reproduz variantes e sujeita-se à morte, se ela não for cuidada, convenientemente, com a escrita literária.

A evolução da LCV, nos termos citados por Veiga (1996), permite registar três níveis do Crioulo, conforme a sua aproximação com o Português: i) o basilecto<sup>17</sup>, ou o Crioulo Fundo (ou ainda o pesado, por conter arcaísmos do Português dos inícios da sua formação), que é considerado o mais básico e conservador dos Crioulos. É falado no interior das ilhas de Cabo Verde, sobretudo em Santiago, que também é a ilha onde nasceu a LCV. Ainda hoje se ouve na diáspora cabo-verdiana com origem santiaguense já recuada no tempo; ii) o mesolecto, ou o Crioulo Médio, falado, sobretudo, nas cidades (zonas urbanas) e locais mais favorecedores do contacto com o Português, quer pela via escolar, quer via jornais, rádio, televisão e websites<sup>18</sup>. Nos últimos tempos, o progresso económico-social levou para as zonas rurais alguns programas radiofónicos e televisivos em Crioulo e em

<sup>14</sup> Lima, Mesquitela. (1992:29) *A Poética de Sérgio Frusoni, Uma leitura Antropológica*, Instituto da Cultura e da Língua Portuguesa, Lisboa, “Não existe um só Crioulo e, por forma alguma, penso que se vá tentar generalizar formas obrigatórias de expressão escrita”

<sup>15</sup> Sousa, Henrique Teixeira de (2004:3) *Crioulo Língua Oficial*, Jornal Terra Nova, Cabo Verde “Agora como língua literária está dependente de dois pressupostos. Primeiro, não há um Crioulo, há Crioulos”

<sup>16</sup> *há um outro problema que é preciso resolver: são os diferentes Crioulos que existem: Barlavento e Sotavento.* Amélia Mingas, Directora Executiva do Instituto Internacional da Língua Portuguesa, em entrevista a 12 de Fevereiro de 2009, no âmbito desta dissertação: “

<sup>17</sup> Lopez (1997: 27-28) define basilecto como Crioulo puro; acrolecto - variedade local da língua modelo; Mesolectos estádios de língua intermédios entre L1 e L2

<sup>18</sup> Regista-se hoje uma interessante forma de comunicação em Crioulo, entre filhos de cabo-verdianos residentes e os da diáspora (Europa e América não portuguesa), via Web através sms e msn.

Português (europeu e brasileiro), favorecendo a apetência para a apropriação da LP com algum desenvolvimento; iii) o acrolecto ou o Crioulo Leve toma a língua portuguesa como referência. A variante do crioulo de S. Vicente é mesolectal. O mesolecto é falado ainda por pessoas cultas que, para além do conhecimento que têm do Português, as suas actividades profissionais obrigam-nos a estar em contacto permanente com essa língua, praticando-a. Essa camada da população já se pode chamar de bilingue (denominação retomada mais adiante), porque consegue fazer uso dos diferentes níveis do Crioulo ou do Português, consoante a situação do seu interlocutor ou do contexto social em que se encontra a comunicar.

Embora não fosse facilitada, nem promovida (porque foi mergulhada numa situação de subalternização e desvalorização), a LCV transformou-se numa língua, dentro dos possíveis, graças a sua força anímica própria, evitando a manutenção do plurilinguismo ininteligível pré-existente. O plurilinguismo foi um terreno fértil para o exercício dos mecanismos glotofágicos nas outras ex-colónias, onde prevaleceu a sobrevalorização e o prestígio da LP, em desprezo das línguas locais. A necessidade de uma língua franca favoreceu a adopção da LP, que assim pôde instalar-se e ainda hoje se verifica que boa parte dessa população a tem como LM. No Brasil e em Portugal, o Português representa o primeiro instrumento de comunicação, reconsidera Ançã (1999:14). Idêntica situação não ocorre com essa língua em Cabo Verde.

Em Angola, conforme refere<sup>19</sup> Nzan (2004) encontram-se os grupos Quikongo, Quinbundo, Quiyaca, na considerada zona H; grupo Luchazi, Coewe e Lunda, na zona K; os grupos Umbundo, Ndonga, Herero, na zona R. Os diferentes grupos suportam dificuldades de entendimento entre si, resolvidas pela utilização da LP como língua de ensino e de comunicação a nível nacional.

Moçambique conta com quatro zonas de diferentes agrupamentos linguísticos: i) Suaíli; ii) Yao e Maconde; iii) Nianja, Sena; iv) Chona, Tzonga e Chope. Resolve as mesmas questões, como Angola, recorrendo-se ao Português como língua nacional e de ensino.

Na Guiné-Bissau há 15 línguas vivas, conforme Couto (1994:64), para além do Crioulo, usado como língua franca por 50% da população, 10,4% tem LP como LM.

Acontece diferente, em Cabo Verde, onde a LCV se afigura como uma língua suficiente que permite aos cabo-verdianos comunicar com os conterrâneos do território e da diáspora, pelo que não é imperioso o uso do Português ou de outra língua<sup>20</sup>. Em Crioulo, toda a nação se entende, ao contrário do que sucede na maioria das outras ex-colónias portuguesas, onde coexistem etnias dotadas de várias línguas, diferenciadas entre si e até ininteligíveis para distintos grupos de falantes, a ponto de

---

<sup>19</sup> Nzan, Domingos Gabriel, (2004), *Contributos para o estudo da Ibinda*, Covilhã, Universidade da Beira Interior.

<sup>20</sup> Num encontro de emigrantes cabo-verdianos, um responsável dirigiu palavras aos presente em Português. Os que provieram de Portugal entrevistaram com todo o orgulho. Mas aqueles que vieram de países onde se fala outras línguas reclamaram pelo uso do crioulo.

dificultar a correspondência entre si. Aqui e noutras ex-colónias, a LP precisa de ganhar terreno, por interessar tanto a Portugal como a esses países.

Em Cabo Verde a LCV é a língua que melhor permite aos cabo-verdianos exteriorizar os seus sentimentos, a sua identidade cultural, enquanto principal língua do quotidiano, língua das histórias, dos provérbios, dos pensamentos mais íntimos, da poesia em verso e em prosa, da manifestação do sentimento e da tradição do povo cabo-verdiano que incorpora o sentido genuíno do que se diz ou se escreve.

“só o Crioulo dava verdadeiro sentido às suas velhas canções, as maviosas e sentimentais mornas, as alegres e espirituosas coladeiras e, mais recentemente, ao funaná e a outras expressões musicais, canções imortalizadas pelos grandes poetas e pela voz dos seus inúmeros cantores”.<sup>21</sup> Elsa Rodrigues

O Crioulo é uma língua que funciona como principal condição de unidade nacional e marca distintiva dos cabo-verdianos. É a língua de todos os cabo-verdianos sem excepção, mesmo daqueles que falam bem o Português ou outra língua. Hoje, o Crioulo é utilizado em quase todas as situações de comunicação: em casa, na rua, no pátio da escola, nas festas familiares e públicas, nos discursos políticos e campanhas eleitorais, nas confissões e nos sermões religiosos, até no ensino do catecismo, sempre que se pretenda assegurar que uma dada mensagem seja, de facto, apreendida pelo destinatário cabo-verdiano. Em momentos solenes, como as reuniões parlamentares, o uso da língua cabo-verdiana é dos exemplos de ocupação de espaços, onde apenas circulava o Português, outrora. Consta das actas da Assembleia Nacional, que anexamos, intervenções dos deputados, quer em língua cabo-verdiana quer em língua portuguesa e muitas vezes é o mesmo deputado, dotado de competência bilingue, que intervém ora numa língua ora noutra.

### 1.3. LP e LCV - Situação de bilinguismo e/ou diglossia

Antes de prosseguir com a perspectiva de ensino bilingue, convém dissertar sobre conceitos inerentes às línguas em contacto, nomeadamente o bilinguismo, a diglossia e outros fenómenos daí resultantes. Preferimos reflectir sobre a situação em que um utilizador se pode denominar bilingue e questionar se em Cabo Verde as condições de uso da LP e da LCV correspondem ao bilinguismo, se este é aceitável no ensino ou é necessário.

A referência a esse conceito de bilinguismo, nesta dissertação, justifica-se na lógica de que o desenvolvimento da competência comunicativa em LP é tão necessária no processo de ensino, num

---

<sup>21</sup> [www.slp.pt/Variavel/LP.html](http://www.slp.pt/Variavel/LP.html)



contexto de contacto e interacção entre o Português e o Crioulo. Para nós, a aprendizagem pelo aluno que ingressa no ensino básico pode ser favorecida pelos diferentes níveis linguísticos utilizados na comunidade familiar e escolar. Este fica mais propenso a alcançar a compreensão e a expressão na língua de ensino e tem maior probabilidade de sucesso na evolução formativa se houver maior aproximação da sua LM à língua de ensino, neste caso, a LP.

É essencial abordar os fenómenos da diglossia e do bilinguismo, que embora sejam actividades verbais humanas normais, como considera Lopez Morales (1989:142) (ob cit. por Lopez, 1997:12), porque são imbuídos de controvérsias conceptuais, convém ao menos, distinguir o sentido aqui adoptado para esses termos.

À partida, qualquer conceptualização é de difícil consensualização, mas pretendemos reunir algumas ideias veiculadas a propósito da criação e uso dessas terminologias e identificar as que nos parecerem mais adequadas para a situação em estudo.

O bilinguismo deriva do termo *bilinguis* e refere-se a “*duas línguas*” (Franco, Houais & Villar, 2001). Bilinguismo é o termo que define a habilidade de um indivíduo que comunica em duas línguas, podendo predominar mais uma do que a outra. Desde o século XX que se adopta essa acepção, o termo conheceu utilizações nem sempre equivalentes na comunidade dos investigadores. O bilinguismo assumiu tipologias e categorizações que dão conta da sua complexidade e diversidade, os requisitos básicos para se definir um bilingue não têm sido consensuais ao longo dos tempos. A diversidade teórico-metodológica da Linguística moderna tem contribuído para realçar a complexidade do comportamento bilingue.

Épocas houve em que o bilinguismo foi perspectivado como manifestação de domínio exemplar de dois ou mais idiomas, por parte de um falante (Martins, 1997:65), conceito bastante fechado e muito rígido, do ponto de vista advogada por Einar Haugen (ob, cit., p.507, por Martins, 1997:65), considerando justa a razão para não apropriação do conceito por parte de alguns linguistas. Verifica-se uma maior abrangência e flexibilidade na definição conceptual formulada por Uriel Weinreich, também referido por Martins, (1997:66) “the practice of alternately using two languages will be called bilingualism, and the person involved, bilinguals”.

O bilinguismo enquanto prática alternada de duas línguas, conforme nos sugere a definição de Weinreich, afigura-se bastante eclética e não impõe condições específicas para a caracterização de um bilingue, pelo que alguns investigadores assumiram a tarefa de especificar o termo. Na acepção de Einar Haugen “bilingualism begins when the speaker of one language can produce complete meaningful utterances in the other language” (ob. cit. por Susana Romain, p 10), enquanto Leonard Bloomfield, “in cases where(...) perfect foreign-language learning is not accompanied by the loss of native language, it

results in bilingualism, native, like control of two languages”. Esses autores consideram bilingue o indivíduo cuja locução, em qualquer das línguas dominadas não deverá distanciar-se da produção verbal “normal” dos respectivos monolíngues. A flexibilidade de Bloomfield está na aceitação de situações de simples contacto entre línguas que não resultem num bilinguismo “perfeito”, graduando níveis de bilingues. Das múltiplas situações de contacto entre as línguas, inventariadas por Martins (1997:68) há que destacar o bilinguismo incipiente e o bilinguismo dominante, conceitos considerados por A. R. Diebold, defendendo, na mesma linha semântica, a ocorrência de bilinguismo passivo, receptivo ou semi-bilinguismo. O conceito de bilinguismo activo abrange a situação em que um indivíduo é “capaz de se expressar numa língua natural, porque se encontra apto a compreender mais do que uma” língua. Ressalta-se aqui, não só o nível da proficiência linguística do falante, mas também a capacidade de compreender e, por conseguinte, proceder à actualização verbal.

Lopez (1997:17-23), partindo dos dados de Uriel Weinreich (1953 e 1968), tece considerações sobre o bilinguismo, reflecte sobre a situação de línguas em contacto, ao referir-se ao “multilinguismo, lenguas pidgins e creolas, variedades fronteirizas, la koyné y el concepto de diglosia”, apontando a origem latina do termo “bi-linguis ‘el que habla dos lenguas’”. O mesmo autor alerta para as distintas formas de contacto linguístico, de um lado, cita factores intrínsecos ao indivíduo (aquisição, aprendizagem) e do outro, a sociedade que interage na construção do bilinguismo, fazendo menção ao papel da educação, da comunidade e da política.

Lopez assume o conceito de bilinguismo como “uso alternativo de dos lenguas”, tendo citado Weinreich (1968:1), sem contradizer Silva-Corvalan (1989:170) que considera uma situação de bilinguismo, quando há duas ou mais línguas em contacto, ambas usadas por um mesmo indivíduo.

“Só é verdadeiramente bilingue quando, para além da LM, domina, em qualquer contexto ou circunstância, uma outra língua, e com a mesma competência e eficácia que a primeira... Um real bilinguismo exige que a língua primeira e segunda sejam complementares e possuam estatuto social e funcional útil e prestigiante”. (Veiga 2004:9).

Do nosso ponto de vista, não basta a um indivíduo viver num país com duas ou mais línguas em contacto para se sagrar bilingue. É necessário que, em ambas as línguas, ele seja proficiente na compreensão e produção, oral, escrita, e consiga demonstrar, sensivelmente ao mesmo nível, a competência cultural e artística. Em Cabo Verde há grupos bilingues por aquisição. Referimo-nos àqueles que, sendo expostos a duas línguas, as dominam, sensivelmente, ao mesmo nível. Há bilingues por aprendizagem a uma segunda língua, através de ensino formal. Há outros que dominam a escrita em LP e a oralidade em LCV. Estes são os não-bilingues. E há monolíngues Crioulos ou aqueles que dominam só o Crioulo, e apenas na oralidade.

Intimamente relacionado com o bilinguismo e como resultado de contacto entre línguas, estão conceitos de interferência/transferência ou convergência linguística que se configuram conforme se prolongam os mecanismos de convivência entre as línguas.

Se há alguns autores que adoptam o termo “interferência” com reserva, isso deve-se à conotação negativa adveniente de hipotético mau uso desse conceito no bilinguismo. Importa distinguir a interferência ou transferência ao nível da língua falada (Weinreich, 1968:11-12), verificável no contexto de uso individual e a interferência ao nível da própria língua (fónico, gramatical, lexical), encarada como um comportamento linguístico “más sistemático” adoptado por um conjunto alargado de falantes. O intercâmbio de códigos a que se refere Lopez (1997: 15), permite identificar situações de uso de duas línguas num mesmo discurso ou num mesmo acto de fala. É “code-switching”, quando um falante alterna na mesma oração ou inter-oracional, partes de uma e de outra língua, em termos de léxico ou mesmo de estrutura. Situações como essas acontecem em falantes cabo-verdianos:

- a) “- Ami di tardi, n ta ba sinema y tu vais? (A) // Eu, à tarde, vou ao cinema e tu vais?  
- Talvez/Maybee/paraps N bai” (B) // Talvez eu va.
- b) “O rato rukutiu o queijo” (aluno) // O rato roeu o queijo  
- Escreveste em Português ou em Crioulo? Que queres dizer com isso? (Professora)  
- Em Português, prussora. Eu disse que rato ba ta tra-l padás, poku-poku, ku denti, prusora!” (aluno) // O rato foi tirando bocadinhos do queijo

O code-switching é uma das formas de manifestação de contacto entre línguas e ocorre devido a factores linguísticos e factores externos, nos chamados bilingues equilibrados, por estes conhecerem cada uma das línguas que participam na transferência. Praticam-no propositadamente, em função dos participantes e do tópico de conversação, por razões estilísticas, metafóricas, considera Silva-Corvalán (1989:180), ob.cit por Lopez, 1997:16.

Os alunos na fase de aprendizagem da LP e os falantes da diáspora cabo-verdiana não conseguem fugir ao code-switching, devido ao permanente contacto com a(s) diferentes língua(s). Nem por isso se forma uma terceira língua, como assinalam alguns investigadores. O resultado da alternância de códigos não provoca ruptura nas regras sintácticas, como se nota no exemplo b): rukutiu, embora se realize num termo Crioulo, o verbo está bem conjugado em Português; pretérito perfeito, terceira pessoa do singular.

Um bilingue que possui, numa outra língua, uma competência semelhante à que tem da sua língua materna, conforme Etxebarría (1995:16), citada por Lopez, (1997:19), é considerado um indivíduo bilingue ideal ou perfeito, porque exhibe o bilinguismo com autonomia de códigos.

A tipologia de bilinguismo categorizada por Etxebarria, citada por Lopez (1997:20-21), tem em consideração que o desenvolvimento da competência bilingue é influenciada, ao nível interno, pela motivação, memória e outros factores, mas também ao nível da família, da comunidade, e dos meios de comunicação, enquanto factores externos. Admite que o bilinguismo ao nível social e ao nível individual comporta uma graduação no decurso do perfeito ao menos perfeito, consoante os factores que interferem na sua tipologia. Considera haver bilingues compostos e coordenados, segundo a relação entre a língua e o pensamento: um indivíduo assume o papel de receptor de uma mensagem numa língua, é capaz de estruturá-la mentalmente noutra e reage na língua em que lhe foi dirigida a mensagem; os bilingues equilibrados possuem conhecimento idêntico em ambas as línguas, podem ser dominantes se possuírem mais competência numa do que noutra língua. Referindo-se ao bilinguismo, consoante a idade de aquisição, identifica o bilingue da idade adulta, da adolescência, da infância e este pode ser precoce simultâneo e precoce consecutivo. O bilinguismo aditivo versus bilinguismo subtractivo ocorre conforme o valor que as duas línguas estabelecem, em função do estatuto sócio-cultural. De acordo com a aceitação da cultura subjacente às línguas assim pode haver um bilinguismo monocultural ou um bilinguismo bicultural. Em Cabo Verde há pelo menos duas línguas e duas diferentes culturas, em essência.

O indivíduo pode ser bilingue ou não conforme o nível em que utiliza duas línguas. Ao nível da sociedade, a população também pode ser ou não bilingue. A população cabo-verdiana não é bilingue, mas contém cabo-verdianos bilingues. Há quem domine a leitura e a escrita na LP e a domina na oralidade, a ponto de as suas mensagens serem descodificadas numa comunicação com quem utiliza o Português. O extremo acontece em relação ao domínio da LCV e a usa na oralidade informal, mas maioria da população escolarizada ainda ignora a leitura e a escrita. Esta situação reconfirma que a aprendizagem da leitura e da escrita de qualquer língua exige um ensino estruturado.

A diglossia é um outro conceito, resultante do contacto entre línguas, que costuma contrastar com o bilinguismo. Segundo Ferguson (1959:327-336), citado por Lopez (1997:33-38), a quem esse termo deve a sua introdução no contexto linguístico, a diglossia expressa os diferentes níveis (diastráticos ou diafásicos) de uma língua que um falante pode manifestar, consoante o seu estrato sócio cultural ou modalidades expressivas que preferir. Definiu a diglossia como: “variedades de una misma lengua, no de dos lenguas distintas empleadas en situaciones también diversas”, conforme as condições em que os utilizadores se encontrarem expostos, nomeadamente, funções que exercem, prestígio que possuem.

As propostas de Ferguson agitaram a comunidade de linguistas, de sociólogos, de psicólogos, tendo reacendido debates sobre o comportamento humano em relação às línguas, eis que surgiram

autores que tentaram explicar ou complementar as ideias dele, tentando distinguir a diglossia do bilinguismo.

« la diglossie n'est qu'un cas particulier du bilinguisme et ne pas apparaître que lorsque les deux langues dérivent l'une de l'autre » (Manessy, Gabriel, 1979 :29)

« l'enfant qui a appris deux langues au même temps, par rapport à celui qui a appris une seconde langue une fois la première connue, le premier est dit bilingue, le second 'diglotte' »  
Jardel, 1979 :26

Joshua Fishman (1979:119-133) vinculou a diglossia ao bilinguismo, estabelecendo um quadro cuja essência considera comunidades linguísticas onde ocorrem a diglossia e o bilinguismo de forma autónoma; o bilinguismo com e sem diglossia; a diglossia com e sem bilinguismo<sup>22</sup>.

A ter que concordar concomitantemente com Ferguson e Fishman nessas aceções, baseando-nos na exemplificação “del uso de espanhol e guarani” (in Lopes, 1997:38), reconhecendo que a LCV e a LP são duas línguas distintas que convivem numa comunidade linguística heterogénea, em termos de nível de conhecimentos, consideramos que em Cabo Verde ocorre um bilinguismo com diglossia, que enfatiza a LCV.

Considerar que o contacto linguístico entre Português e Cabo-verdiano resultou numa diglossia, pode levar-nos a confundir a LCV como uma variação ou dialecto do Português, interpretação que nos força a discordar, já que as duas línguas são distintas, se absorvermos a definição e aceção de diglossia de Ferguson, baseada na unicidade da língua em que a variação ocorre. Admitimos que bastantes cabo-verdianos são *bi-diglóssicos*, já que dentro da LP ou dentro da LCV expressam diferentes variedades e níveis de cada uma das referidas línguas.

#### 1.4. Uma referência à conceptualização da LM, LNM, LE, LS e L2

Tomamos em consideração que ensinar a LM e a LNM comporta diferenças e que o ensino de uma L2 e LS se situa na intercepção didáctica desses dois modelos de ensino. Um dos interesses deste estudo é apontar aspectos distintivos e convergentes que existem nesses conceitos e inventariar formas pelas quais a habilidade de comunicação em LP2 se desenvolve nos alunos do Ensino Básico, de modo a se tornarem proficientes no seu uso, para garantir o sucesso escolar e o desenvolvimento de outras aprendizagens através de uma LNM.

A hipotética pretensão de propor um referencial para o ensino do PLS, com interesse explícito pelo ensino bilingue, torna inevitável abordar os conceitos relacionados com o bilinguismo,

<sup>22</sup> Lopez, Javier Medina. (1997:37-38), *Lenguas en contacto*, Arco/Libros SA

referenciados no ponto anterior, mas é imprescindível distinguir conceitos relacionados com as línguas, consoante o contexto, de modo a enquadrar a LCV e a LP.

A referência ao ensino do Português LS impõe clarificar conceitos como L2 (segunda língua), LS (língua segunda) e sua relação com a LE (língua estrangeira) e com a LM. Reconhecemos a necessidade de proceder a um levantamento dos pareceres formulados acerca dessa temática. Ciente de que é difícil encontrar um incontestável juízo que dê satisfação às discussões que essa temática encerra, consideraremos as ambiguidades linguísticas que envolvem as definições de LM, LNM, LE, L2, LS e o desempenho que se desenvolveu, objectivando não contestar os antecessores.

A linguística aplicada e a didáctica das línguas usam, com frequência, três conceitos distintos, respeitantes à língua materna/língua segunda/língua estrangeira, em tripla oposição. A LM, de um modo simplista, se identifica com a língua da mãe, por ser o primeiro instrumento de comunicação, a que se fala à volta da criança, a primeira que ela aprende na mais tenra idade (Galisson e Coste, 1983:442). Esta definição assenta sobre preceitos de ordem e de naturalidade do contexto de aquisição da língua, e enfatiza a dimensão afectiva, ao relacionar a existência de uma mãe ou familiar que rodeia a criança ao longo do processo. E ainda a dimensão social que emana da comunidade de falantes em que se encontra inserida a criança. Com base no critério da ordem, W. Mackey (1992) não se distancia tanto, ao propor juízos para a definição da LM, baseados na primazia, enquanto primeira língua adquirida que se tem melhor domínio e compreensão em relação as restantes posteriormente aprendidas. A concordância com a validade do critério de ordem de aquisição absorve a ideia de que o processo pode iniciar-se na faixa etária dos primeiros tempos de vida. É como Klein (1986:3) considera: a primeira língua adquire-se “in childhood, in the first few years of live” e ocorre quando o aprendente estiver “without a language so far and now acquires one first language acquisition is thus primary in at least two years”. Esse mesmo autor, inspirando-se em U. Weinreich (1953), admite a pluralidade de LMs, considerando casos de crianças que até aos 3 anos adquirem as primeiras línguas, podendo ser “monolingual” ou “bilingual” são tratadas por “bilingues de primeira língua”. Esta conceptualização está assente sobre o critério idade e o critério ordem de aquisição.

Em função das circunstâncias de aquisição uma LM pode ser chamada de língua de berço ou da família, como se entende no *Dicionário Temático da Lusofonia* (2007:606): “a designação de materna, para a língua de berço, aquela que usamos e foi adquirida e mimética, num primeiro tempo [...] língua de socialização, de transmissão e interiorização da mundividência social à criança”.

Podia ser pacífica a identificação da LM com a expressão “língua primeira” e a “segunda” a que se obtém por apropriação<sup>23</sup>, a seguir à aquisição de uma L1.

---

<sup>23</sup> “em relação a uma língua estrangeira existe apenas aprendizagem, enquanto no que se refere a uma língua segunda, existe apropriação” Crispim (Português, língua oficial, língua segunda:16)

Uma LM pode não resumir-se à língua da mãe do falante, nem simplesmente à língua do território que acolhe a sua comunidade. Nas situações em que os pais falam línguas diferentes, o educando desenvolve-se, convivendo com as duas línguas e pode apreender os significados de ambas e adquiri-las em paralelo (Klein, 1986:11). A par da língua da mãe, um indivíduo pode adquirir a língua do pai ou de um ambiente linguístico em que se encontra imerso, sem que um ensino formal seja organizado. Admitimos que o critério tenra idade (<3 anos) circunscreve a faixa etária em que uma língua pode ser aprendida espontaneamente. Nesta fase, uma criança que esteja exposta a mais do que uma língua pode dominá-las igualmente, ou uma mais do que a outra, podendo ser bilingue, independentemente de ter mãe ou pai com essas línguas. Portanto a denominação “materna” pode redundar-se no critério da afectividade, e por coincidência da faixa etária em que se adquire, ela pode ser a primeira língua, mas já vimos que uma segunda, pode ao mesmo nível e tempo ser tão bem dominada pela mesma criança.

Considerando importante o factor idade, se a aquisição de uma outra língua acontecer entre os três anos de idade e a puberdade, esse processo já tipifica a aprendizagem de uma segunda língua<sup>24</sup>.

Consoante R. Kochmann (1982) e outros autores que Ançã (2003:62) reporta, a LM define-se em função dos critérios: afectivo, ideológico, primazia, domínio e auto-designação.

O lado afectivo está de acordo com a metáfora da língua materna retomada por Ferraz (2007:20), ao confrontar os conceitos de LM e L2, em termos de língua dos progenitores do falante. Ele associa a LM à língua da mãe (a que dá mama por afectividade) e L2 à língua do pai e do «pão». Do ponto de vista histórico e cultural, a LM é identificada com a língua da mãe e corresponde a um código de nível inferior de comunicação, por estar agregada à desvalorização da mulher, a cigarra ignorante e submissa, o género de mais fraco poder<sup>25</sup>, pelo que nos países em que uma língua materna não é oficial ela tende a ser menos valorizada.

A metáfora da LM identifica o homem, como detentor do poder económico, aquele que se ocupa da tarefa de buscar o sustento, que consegue utilizar a L1 e a L2, respectivamente a de “casa” e a do “pão”.

O critério ideológico veicula a ideia da ligação da LM a uma dada comunidade linguística e ao país em que se insere. A primazia ou a ordem cronológica de aquisição linguística está intimamente ligada ao critério ideológico, considerando a LM como primeira língua, através da qual se inicia a compreensão do mundo envolvente, por ser melhor dominada do que as LEs. O sentimento de

---

<sup>24</sup> Veja-se a tabela inserta na página de Klein, 1986:15

<sup>25</sup> A língua mãe sobrepõe a língua da mãe em termos de poder, quando se estabelecem genealogias ou famílias de línguas descendentes, resultantes de um determinado processo evolutivo (Cristóvão e outros, 2007:606).

pertença a uma determinada comunidade cultural ou étnica em que uma dada língua serve de veículo de comunicação é mais um dos critérios para a definição da LM.

Os critérios estabelecidos por Cuq e Gruca (2003: 93-94), referidos por Tavares (2007:59), congregam e absorvem os diferentes argumentos para as definições atrás revistas, no tocante aos critérios de ordem de apropriação e aos aspectos sócio-afectivo e ideológico. Distinguem a LM das restantes pela sua qualidade de “língua de referência”, a que o aprendente reporta no processo de apropriação de outras línguas. Esses autores referem como particularidades de uma LM o inconsciente e natural “modo de apropriação” dos sons, das palavras e frases utilizadas como veículo de comunicação com a comunidade circundante.

Se o lado ideológico associa o idioma ao país onde nasceu o utilizador, o Português é para Portugal assim como o Cabo-verdiano o é em relação a Cabo Verde. A definição, conforme o Dicionário de Metalinguagem da Didáctica (2000:274) aplica-se ao conceito de LM, porque se refere àquela que está em uso no país do locutor autóctone, tendo-a aprendido desde a sua infância.

O conceito de LE, à partida, aparenta ser menos polémico. A LE, bem como a LS e a L2 identificam-se como línguas não maternas. Mas há línguas europeias, como a LP, o Inglês, o Francês que, embora se assumam como veicular noutros territórios, não se enquadram, totalmente dentro dos parâmetros que as tipificam como LEs e não chegam a ser uma LM. A LE é um instrumento de comunicação secundário, acessório ou auxiliar, que os indivíduos aprendem, muitas vezes por escolha e decisão próprias que é aprendida como língua do Outro, estranha e totalmente distinta do universo linguístico adquirido espontaneamente.

Uma LE gradua o seu carácter “estranho” em relação a uma LM, em função de vários factores, nomeadamente a distância linguística, psicológica, cultural e geográfica, que podem espelhar maior ou menor familiaridade com a forma como o sujeito aprendente a percebe, a ponto de o influenciar para a aprender ou não, conforme Kochmann (1982), referido por Tavares (2006:60): «les langues autres que la LM peuvent étre parfois plus ou moins autres».

Assim, a LP, enquanto língua dos nativos de Portugal, em relação aos cabo-verdianos, à primeira reflexão, baseada na distância geográfica da sua origem, aparenta ter estatuto de LE. Porém, não obstante a sua origem geograficamente distante, torna-se gradualmente menos estrangeira para os cabo-verdianos, à medida que a diferença linguística e a psicológica se reduzem.

Com base nos pressupostos atrás referenciados, a LP, embora partilhe aspectos de ambas, não se afigura como LM, nem como LE para a maioria da população cabo-verdiana. Assume importante papel, enquanto língua do sistema educativo e outros sistemas de administração correlativas, devido ao seu estatuto de LO. Conforme as ideias de Grosso (2003:13), o contexto de uso



da língua e a compreensão do macro-contexto sócio-político onde se insere são imprescindíveis para o claro entendimento da relação que, neste caso particular, o falante cabo-verdiano estabelece com a LP, determinando a necessidade que tem de a aprender.

A L2 ou segunda língua remeteria, genericamente para qualquer língua estrangeira, aprendida em segundo lugar, por meio ou não de uma educação formal. Pode-se definir L2, aceitando o critério da ordem de aquisição, ou seja, a ordem pela qual as pessoas adquirem ou aprendem outras línguas diferentes da sua L1, dentro ou fora de sala de aula, dentro ou fora do seu país de origem.

O conceito de língua segunda, por vezes utilizado, de modo indistinto, como L2, é considerado por Galisson e Coste (1983:631), autores citados por Grosso<sup>26</sup>, “como uma expressão pedagogicamente não justificada, mas que introduz um cambiante útil em relação à língua estrangeira nos países em que uma língua não materna beneficia de um estatuto privilegiado”.

A conceptualização da L2 (segunda língua) e da LS (língua segunda) comporta algumas particularidades que Pochard (2002)<sup>27</sup> tratou de identificar para dissipar algumas dúvidas, apropriando distintamente as designações. Põe em destaque a ordem cronológica de aprendizagem da L2, e quanto à LS que também pode ser uma LE ou uma L2, distinguiu-a, em virtude de questões estatutárias:

«L1 et L2 sont utilisées en psycholinguistique, en recherche acquisitionnelle où elles permettent d'éviter le problème d'une qualification autre que chronologie des langues en présence [...] langue seconde, à distinguer de seconde langue, a une valeur terminologique plus forte et dérive de la sociolinguistique» Pochard (2002 :103).

A segunda língua, que se pode adquirir por diversos meios e em diferentes idades, gera mais complicação no consentimento do seu conceito. Klein (idem:15) identifica que a principal característica de uma língua ser primeira ou segunda reside no facto de ser “tutored” ou “untutored” ou ser uma “spontaneous learning”, isto é, conseguida “in everyday communication, in a natural fashion”, ou acontece quando o aprendente é ou não exposto à imersão linguística.

Admitimos que a concepção da língua segunda apresentada por Klein se aplica ao Português, em relação à LCV. O Português pode ser aprendido pela criança cabo-verdiana, se ela frequentar uma escola e for “tutored”, ou submetida ao ensino ou ainda permanecer o contacto com a língua no contexto de imersão, enquanto estiver na fase de formação. O Português passa a integrar a realidade linguística cabo-verdiana pela ordem cronológica número 2 e domina o sistema de ensino, em virtude do seu estatuto de língua veicular. Assumindo-se como instrumento de ensino, a LP preenche os requisitos de LS e L2, por coincidência cronológica de apropriação.

<sup>26</sup> [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_22/lnm\\_prob\\_conceptual.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_22/lnm_prob_conceptual.pdf) - 16/07-2009

<sup>27</sup> Pochard L., (2002), *Le Français langue second 'hôte', un cas de limite de FLS* » in Martinez, Pierre (dir) (2002). *Le Français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris. Maisonneuve&Larousse, pp: 101-131.

Assumimos que o cabo-verdiano é uma LM, e é a primeira língua adquirida pela criança, de forma espontânea, na família e no meio social próximo, antes de ingressar numa escola. Uma LM nem sempre corresponde a nacionalidade e não vincula o indivíduo exclusivamente ao país onde nasce. Nota-se que o Português é a língua materna dos portugueses, porém, outras comunidades linguísticas com essa nacionalidade vivem e convivem a falar essa língua, podendo estabelecer a comunicação caseira e familiar num idioma diferente. Quem nasce em Angola ou Moçambique pode ter a LP como língua materna se o falante a aprender em primeiro lugar, ou seja, se antes de ir para a escola os encarregados de educação decidirem adoptá-la como língua do quotidiano. Por outro, a diversidade de línguas locais favorece a relação familiar em outras LMs.

Com as referências atrás apresentadas, os utilizadores cabo-verdianos imersos no território, apropriam a LP a seguir à aquisição da LCV, mas ultrapassa-a em termos estatutários e vigora em todo o contexto normal de ensino, como segunda língua a aprender. Ganha o estatuto de língua segunda que lhe é conferido, em virtude de exercer importante papel na escolarização ou no ensino. Muitas vezes uma LM beneficia oficialmente de um estatuto privilegiado de língua ensinada e veicular (caso do Português a nativos de Portugal).

## 2. Representação sobre a língua de ensino em Cabo Verde

Em Cabo-verde, a LP é reconhecida como língua do sistema educativo. Estão a ser preparadas as condições para a oficialização da LM que, a acontecer poderá alterar o quadro reinante de ensino na LP.

Devido ao prenúncio da oficialização da língua cabo-verdiana, nota-se um período de defesa acérrima, da preservação e valorização da LCV. Este contexto pode estar a ser interpretado como permissão e incentivo ao uso de LM, em quase todas as situações, mesmo nas formais, sem contudo ela estar definida, com clareza, como língua oficial. A oficialização da LCV ultrapassa a mera criação de dispositivos legais que legitimam o reconhecimento oficial de uma língua, já existente. Embora a norma possa realizar expectativas de muitos cabo-verdianos que anseiam elevar o estatuto dessa língua, ela pode beneficiar-se de prerrogativas conformes à lei e ser introduzida no curriculum escolar, se forem estabelecidos os contextos de sua utilização em actos oficiais administrativos, comunicação, justiça, religião, podendo a sua escrita ser empregue no registo e conservação de informações. Isso pressupõe a criação de um conjunto de condições que permitam que, consciente e colectivamente, ela seja tratada com consideração pela sua dignidade linguística. As medidas essenciais, deliberadas no alto da esfera política, podem ser construídas com a parceria dos utentes da língua e das instituições de educação e ensino.

No contexto actual, a LP é a língua veicular, em virtude de ser língua oficial de Cabo Verde. Pretendendo-se elevar a língua Cabo-verdiana a esse estatuto, emerge a probabilidade de haver um jogo de competição entre as duas línguas, pelo menos no campo de ensino.

A problemática do ensino através de uma LNM entrou numa onda de questionamento, o que pressupõe sensibilizar e envolver os agentes educativos, não só enquanto professores, mas também como pais<sup>28</sup> e autoridades educativas<sup>29</sup>. Convidámo-los a formularem opinião acerca da língua de ensino e da avaliação das aprendizagens nas escolas básicas de Cabo Verde. Realizámos entrevistas com os agentes da Educação para recolher pistas que sugerem uma política educativa para o ensino nas línguas presentes em Cabo Verde.

Os professores constituem uma camada populacional tão importante como responsável, do ponto de vista educativo, como também facilitador na execução de qualquer política. Admitimos que, sem a parceria dos professores, qualquer política com implicações sobre o ensino tende a fracassar. Por isso objectivamos realizar uma espécie de sondagem, nessa camada da população escolar, pretendendo estudar sua eventual posição em relação à hipotética mudança de língua de ensino, para

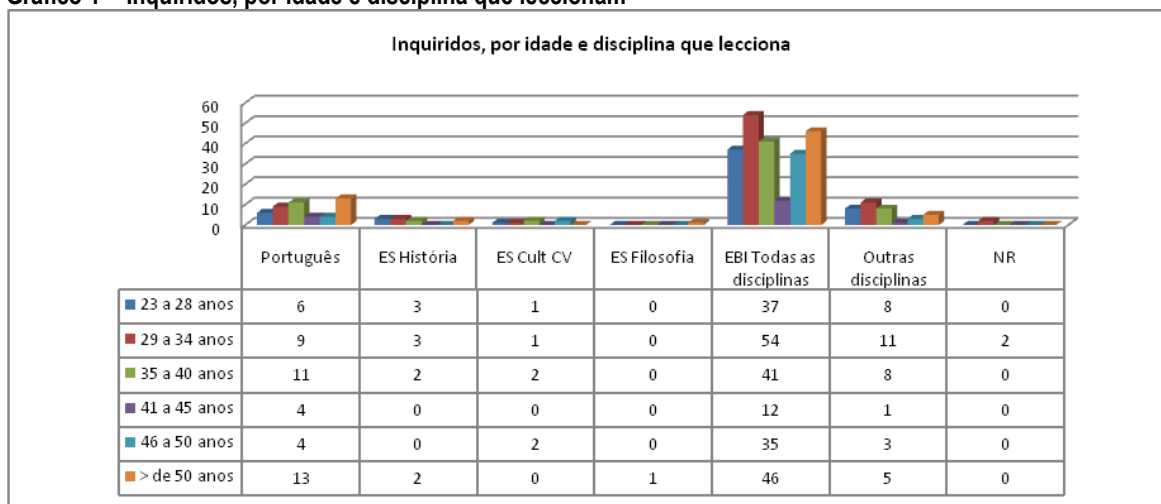
---

<sup>28</sup> A idade dos inquiridos permite considerar que, embora sejam professores, eles também podem emitir opinião na qualidade de pais

<sup>29</sup> Entre os inquiridos estão aqueles que desempenham a função de gestores/Directores, coordenadores e supervisores pedagógicos.

verificar a representação prévia dessa situação e a aceitabilidade de ensino na LP, na LCV ou em ambas as línguas. Foi necessário aplicarmos um inquérito para lhes dar a oportunidade de participar em matéria da sua esfera de acção e exprimir o grau de predilecção entre as duas línguas de ensino: LP ou LCV, ou as duas ao mesmo tempo.

**Gráfico 1 - Inquiridos, por idade e disciplina que leccionam**



Através dos questionários, os professores (querendo referir-se aos do Ensino Básico Integrado), com diferentes funções foram solicitados a analisar a problemática do ensino em Português ou no Cabo-verdiano, para mostrarem o grau de aceitação dessas línguas como veículo do ensino. Observando as condições existentes, ou os pré-requisitos passíveis de garantir a eficiência e eficácia da alfabetização em LM ou em LNM, os professores cabo-verdianos opinam em qual das situações se sentem mais seguros: a realizar o ensino na e/ou da LM, ou então, na LP, ou nas duas línguas ao mesmo tempo para exteriorizarem a sensibilidade para com o ensino bilingue.

Em Cabo Verde os professores e os alunos comunicam com os seus pares em LCV, na qualidade de LM, dentro e fora das actividades lectivas. A LM é a única língua que se usa, à vontade, em todas as situações da vida quotidiana.

No entanto, trazendo à consciência a problemática da relação entre a língua de ensino, as aprendizagens e a avaliação de alunos, respondem em coerência com as questões, recorrendo sobre a preparação para o exercício do ensino da LCV e da LP, aproveitam a oportunidade para se pronunciarem sobre a metodologia de ensino da LP, sugerem condições e estratégias de ensino para melhorar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em Português.

## 2.1. Caracterização da amostra dos inquiridos

Em termos de participação, são 362 inquiridos que responderam às questões, ou seja, 95 a 98% deles expressaram as suas respostas, enquanto cerca de 5% se abstiveram em algumas a que não responderam. O cenário referido consta deste Quadro 2:

### 2.1.1. Participação dos inquiridos

**Quadro 2 - Os inquiridos**

Informações cruzadas	Respostas válidas	Percentagem	Respostas Inválidas	Percentagem	Total inquiridos	Percentagem
Qualif académicas * Domínio do Português	345	95,30%	17	4,70%	362	100,00%
Qualif académicas * Uso da Líng Portuguesa	348	96,10%	14	3,90%	362	100,00%
Qualif. académicas * Língua em que lê melhor	356	98,30%	6	1,70%	362	100,00%
Qualif. académicas * Língua em que escreve melhor	353	97,50%	9	2,50%	362	100,00%
Qualif. académicas * Língua em que tem mais facilidade de comunicação oral	346	95,60%	16	4,40%	362	100,00%

Muitos professores explicitaram o seu estatuto, a função que desempenham, a disciplina que leccionam, permitindo identificar, só na Praia, os 105 do ensino básico integrado (EBI), os que leccionam a disciplina de Português no ensino secundário (ES), (22, ou 6% de 344 efectivos) entre outros. Provêm dos concelhos de Barlavento (S. Vicente, Ribeira Grande, Sal e Boa Vista) e de Sotavento (Praia e Mosteiros) na proporção que a tabela mostra. No ano lectivo 2007/2008, o concelho da Praia contou com um total de 578 professores no EBI e 767 do ES. É o concelho mais populoso de Cabo Verde e no inquérito participa com 48% dos inquiridos da amostra, ou seja 149 indivíduos, seguido de S. Vicente com 20%, ou seja 64 professores.

### 2.1.2. Professores por disciplina e concelho

A origem geográfica da população inquirida é dispersa. Foram escolhidos vários estabelecimentos de ensino de 6 ilhas e concelhos, dos grupos de Sotavento<sup>30</sup> e de Barlavento, obtendo uma amostra constituída por um total de 362 inquéritos preenchidos por professores cabo-verdianos ou em serviço docente em Cabo Verde. Há ainda 11 inquéritos recolhidos na fase de pré-teste, que não contêm a totalidade de questões, acrescidas durante a requalificação do questionário.

<sup>30</sup>O concelho de S. Filipe do Fogo também podia fazer parte da amostra, porém, a colaboração de um ex-colega de trabalho para aplicação foi insuficiente e houve, por isso, ineficiência na recolha. Todavia, os inquéritos provenientes da Ribeira Grande de Santo Antão chegaram tarde, mas foram recebidos ainda a tempo de os seus dados serem introduzidos no quadro geral.

**Quadro 3 - Inquiridos por concelho e disciplina que leccionam**

Disciplina que lecciona	Concelho						Total
	Praia	Mosteiros	S. Vicente	Boavista	Sal	Rª Grande	
Português	22	5	8	4	5	3	47
ES História	8	0	0	0	0	1	9
ES Cultura Cabo-verdiana	2	0	2	1	0	1	6
ES Filosofia	1	0	0	0	0	0	1
EBI Todas as disciplinas	105	14	52	15	11	16	213
Outras disciplinas	11	6	2	3	8	4	34
Sem resposta	0	0	0	0	1	2	3
<b>Total</b>	<b>149</b>	<b>25</b>	<b>64</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>27</b>	<b>313</b>
<b>Percentagem</b>	<b>48%</b>	<b>8%</b>	<b>20%</b>	<b>7%</b>	<b>8%</b>	<b>9%</b>	<b>100%</b>

O inquérito foi aplicado, principalmente, aos professores do ensino básico, por estes ensinarem todas as disciplinas, incluindo a LP. A maior representatividade dos professores dos dois níveis de ensino, enfatiza-se no EBI com 213 indivíduos, ou seja, mais de 50%. O Quadro 3, no tocante ao corpo docente do ES, destaca a maioria relativa dos professores de Português em relação aos que leccionam outras disciplinas como as de Inglês e de Francês.

O professor do ensino básico tem a responsabilidade pelas bases com que o aluno prossegue a sua aprendizagem em toda a sua escolarização. Todas as disciplinas são veiculadas através da LP. Os professores de Português do ensino secundário foram seleccionados para responderem ao inquérito por serem responsáveis pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos na língua em que o ensino é ministrado. Muitas vezes quando os alunos não conseguem manobrar a língua para apreender os saberes e demonstrar os conhecimentos adquiridos, seus professores são indiciados culpados pela sua má preparação e defeituosa competência comunicativa na língua de ensino.

### 2.1.3. Representatividade da amostra por concelho

**Quadro 4 - Amostra de inquiridos**

Concelhos	Amostra	% do Total de Inquiridos	Efectivos 2007/08	Representatividade
Praia	170	55%	1345	13%
Mosteiros	25	8%	102	25%
S. Vicente	68	21%	803	8%
Boavista	23	7%	62	37%
Sal	25	8%	115	22%
Rª Grande	32	9%	207	
Total	343	94%		12%
Sem resposta	19	6%		1%
<b>Total geral</b>	<b>362</b>		<b>2634</b>	<b>13%</b>

A amostra é representativa em relação à população docente dos seis concelhos, escolhidos entre os 22 instalados em Cabo Verde. Os 362 inquiridos, face aos 2634 efectivos docentes desses concelhos, correspondem a 13%, justificando assim a representatividade. A situação global dos efectivos docentes é, conforme os dados fornecidos pelo GEP-MEES, o seguinte:

**Quadro 5 - Professores do ES por disciplina**

Disciplina	Total Professores ES	
	MF	F
Língua Portuguesa	344	191
Língua Estrangeira (Francês)	191	80
Língua Estrangeira (Inglês)	227	114
Matemática	324	116
Homem e Ambiente	86	55
... ..		
Total nacional dos prof. ES	2587	1105

A LP é a disciplina com maior número de docentes, seguido de matemática, por serem as disciplinas que percorrem todo o curriculum do ES e têm uma carga horária semanal superior a todas as outras.

#### 2.1.4. Professores, por género e concelho

**Quadro 6 - Inquiridos por género**

Sexo	Respostas	Praia	Mosteiros	S. Vicente	Boavista	Sal	Rª Grande	Total
Masculino	Quantidade	56	17	14	12	12	17	128
	% do Total	16,70%	5,10%	4,20%	3,60%	3,60%	5,10%	38,20%
Feminino	Quantidade	109	8	53	11	11	15	207
	% do Total	32,50%	2,40%	15,80%	3,30%	3,30%	4,50%	61,80%
Total	Quantidade	165	25	67	23	23	32	335
	% do Total	49,30%	7,50%	20,00%	6,90%	6,90%	9,60%	100,00%

Em termos de função que os inquiridos exercem, 311 são docentes que leccionam, directores ou gestores<sup>31</sup> (10), coordenadores<sup>32</sup> (13) e restantes estão em actividades não lectivas.

A participação em função do género é de 38,2% de homens e 61,8% de mulheres no exercício da docência, nos dois níveis de ensino (EBI e ES). Aliás, a paridade do género na docência é equilibrada no ES e no EBI, a predominância de professoras é evidente, mesmo em termos de presença no inquérito.

<sup>31</sup> São chamados gestores os professores que não leccionam, mas gerem administrativa e financeiramente as escolas do Ensino Básico Integrado; são denominados Directores quando exercem essa função no ES.

<sup>32</sup> Os coordenadores são professores designados para acompanharem, supervisionarem os professores que leccionam e conceder-lhes o apoio pedagógico na planificação e realização do ensino. No EBI são chamados coordenadores pedagógicos. No ES são coordenadores de disciplina.

### 2.1.5. Professores por idade

**Quadro 7 - Inquiridos por idade**

Idade	23 a 28 anos	29 a 34 anos	35 a 40 anos	41 a 45 anos	46 a 50 anos	> de 50 anos	Total
Total	55	80	64	17	44	67	327
Percentagem	17%	24%	20%	5%	13%	20%	100%

O Quadro 7 isola a variável idade, embora não seja assumida nesta investigação como elemento de muito peso, convém referir que a maioria dos inquiridos concentra-se em duas faixas etárias em que os indivíduos podem ser ao mesmo tempo pais e ensinantes: [29-34] com 24% e [35-40], com 20%. A idade máxima dos professores que preencheram os inquéritos é de 62 anos, atingida por uma das professoras.

### 2.1.6. Professores nos Concelhos, de acordo com o seu estatuto

Os dados mais recentes recolhidos junto ao Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação (GEP) em Cabo Verde, relativos a efectivos docentes no Ensino Básico Integrado, resumem-se no seguinte quadro:

**Quadro 8 - Corpo docente do EBI a nível nacional, no ano lectivo 2008/2009**

Concelhos	IP		Mag. Primário		2ª Fase		1ª Fase		freq. 2ª Fase		EHPPE		Sem Formação		Total	
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
Total prof. EBI Nacional	1759	1151	25	13	396	311	450	327	4	3	5	1	479	275	3118	2081

A nível nacional 3118 professores leccionam nas escolas do EBI. A categoria dos professores do IP (Instituto Pedagógico) e da 2ª fase<sup>33</sup> representa a maioria qualificada, constituindo profissionais com perfil adequado para leccionar todas as disciplinas desse nível de ensino, com carácter generalista.

**Quadro9 - Corpo docente do EBI nos concelhos abrangidos pelo inquérito**

Concelhos	IP		Mag. Primário		2ª Fase		1ª Fase		freq. 2ª Fase		EHPPE		Sem Formação		Total	
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
Mosteiros	22	4	1	0	4	1	30	17	0	0	0	0	14	5	71	27
Praia	367	282	1	0	90	78	65	55	2	1	2	1	51	35	578	452
Boa Vista	16	13	0	0	0	0	16	15	0	0	0	0	3	2	35	30
Sal	46	35	1	0	7	5	27	27	0	0	0	0	7	5	88	72
São Vicente	159	125	1	1	160	139	43	36	0	0	0	0	4	3	367	304
Ribeira Grande	122	72	6	5	12	7	10	3	0	0	0	0	10	6	160	93

A distribuição de professores do ensino básico por qualificação profissional, nos concelhos onde lançamos o inquérito, resume-se em conformidade com o Quadro 9.

<sup>33</sup> 2ª Fase corresponde à formação de Magistério Primário (2 anos lectivos intensivos de formação docente especializada) mais um ano de formação complementar em exercício. Em termos de categoria de professores, equivale ao IP, formação específica para a docência, realizada durante três anos, incluindo um ano de estágio.



Mantém-se a tendência da concentração do maior número de professores na coluna do IP e na respectiva equivalente, a 2ª fase. Embora comportem diferentes percursos formativos, ambos representam, institucionalmente, a formação adequada para o exercício da docência no EBI. Estes dados estatísticos testemunham a aceitabilidade quantitativa da qualificação profissional dos professores que leccionam nas escolas do EBI. O IP refere-se a um curso de formação de professores, ministrado em dois anos, mais um de estágio e integra um outro, o intensivo, de duração menor, com exigência de ingresso maior, em termos de habilitação académica de base. Além disso, sucedem-se variadas acções de formação contínua e capacitação em contexto de trabalho, oferecidas pelas instituições educativas, por iniciativa de distintas direcções de departamentos, visando melhorar as competências e o desempenho dos professores.

**Quadro10 - O vínculo dos docentes inquiridos por concelho**

Estatuto do inquirido	Quantidade Respostas	Praia	Mosteiros	S. Vicente	Boavista	Sal	Rª Grande	Total
Quadro	Respondentes	101	6	49	11	7	17	191
	% do Total	29,40%	1,70%	14,30%	3,20%	2,00%	5,00%	55,70%
Contratado	Respondentes	58	18	15	11	18	13	133
	% do Total	16,90%	5,20%	4,40%	3,20%	5,20%	3,80%	38,80%
Outros Vínculos	Respondentes	11	1	4	1	0	2	19
	% do Total	3,20%	0,30%	1,20%	0,30%	0,00%	0,60%	5,50%
Total	Respondentes	170	25	68	23	25	32	343
	% do Total	49,60%	7,30%	19,80%	6,70%	7,30%	9,30%	100,00%

Por este Quadro 10 compreende-se que, entre os professores inquiridos, há uns com vínculos precários – os contratados<sup>34</sup>. Contudo, 55,7% possuem estabilidade no emprego, por pertencerem ao quadro do Ministério da Educação. Essa situação contribui para a estabilidade emocional dos docentes, como sendo um dos elementos necessários ao bom desempenho profissional. O vínculo, do nosso ponto de vista, pode favorecer a afectividade profissional, o prazer de exercer a profissão e o comprometimento com o desempenho.

Referindo-nos ao Ensino Secundário (ES), porque os dados recolhidos não permitem identificar a qualificação profissional dos docentes, resume-se que 53039 alunos dos seis anos de escolaridade estão para 2587 professores, o que perfaz uma média de 20 alunos por professor.

**Quadro 11 - Corpo discente e docente do ES, a nível nacional**

Total de alunos em 2007/2008 <sup>35</sup>		Professores
MF	F	
53039	28231	2.587

<sup>34</sup> Vinculados ao emprego por contrato a termo, podem ser dispensados logo que as vagas possam ser preenchidas por pessoal com qualificação profissional adequada, com competência para ser inserido no quadro.

<sup>35</sup> Dados do Gabinete de estudos e Planeamento (GEP) do Ministério da Educação de Cabo Verde

No ES, o regime de pluridocência permite que cada turma seja leccionada por vários professores, cada qual com uma ou mais disciplinas, trabalhando com mais do que uma turma e um maior o número de alunos, cujas provas de avaliação tem de elaborar, aplicar, corrigir e classificar. A avaliação baseia-se mais na capacidade de expressão escrita em LP, embora o regime instituído permita considerar outros aspectos do desempenho do aluno.

**Quadro 12 - Alunos do EBI e do ES, aprovados e reprovados**

Nível e ano de ocorrência	Alunos	Aprovados	%	Reprov	%
Ensino Básico Integrado 2007/2008	76007	66448	87,42%	8027	10,56%
Ensino Secundário 2007/08	53039	35552	67,03%	13152	24,80%

Dados do GEP-MEES, 2007/2008.

Em conformidade com o quadro anterior, o rendimento de 67% no ES e 87,42% no EBI é razoável, mas já 20% de reprovados começa a ser preocupante para as autoridades educativas. O GEP não possui dados globais sobre a avaliação por disciplina. No entanto, relativamente aos concelhos de S. Vicente e S. Miguel é a disciplina de LP que exhibe os mais elevados índices de reprovação no EBI. A título de demonstração, o 2º ano, enquanto a LP obteve a taxa de reprovação de 22% à LP, em Matemática e Ciências integradas essa taxa foi 20% e 14%, respectivamente, no concelho de S. Miguel. Em S. Vicente a taxa de reprovação nas três áreas tem sido idêntica, isto é, 21%, 21% e 20%. A luta pela elevação dos resultados escolares e do sucesso educativo é incessante. O exemplo dessa luta confirma-se pelos avultados investimentos na construção de edifícios escolares, na diversificação de modelos de formação de professores (inicial e contínua), pela disponibilização de orientações e meios didácticos, pela coordenação apoio pedagógico, pelo controlo de actividades lectivas e até pela revisão curricular que se encontra em curso.

## **2.2. Tratamento e interpretação dos dados dos inquéritos**

Este inquérito por questionário pode funcionar como uma sondagem antecedente à definição de uma política educativa que decida sobre a língua de ensino. Lançamos algumas questões, suscitando a predilecção dos professores pela língua de ensino: LP ou LCV, discorrendo sobre as competências para a utilização das duas línguas no ensino, citando as vantagens e inconvenientes do ensino numa ou noutra das línguas referenciadas. Os professores tentam avaliar os efeitos, ou a eficácia das metodologias seguidas no desenvolvimento da competência comunicativa. Em termos preliminares, os informantes exprimem a frequência com que usam a LP e indicam o local onde a aprenderam, escolhendo entre a família, a escola, a comunidade de cabo-verdianos, de portugueses,

ou de brasileiros. Revelam a consciência do domínio que possuem da LP, da LCV ou outras línguas, manifestando as suas capacidades de a usar no ensino.

Satisfaz-nos a expectativa de confirmar que a LP, sendo uma língua que se aprende através de um ensino organizado por uma instituição formal, a maioria dos inquiridos reafirma tê-la aprendido na escola, sendo muito raros os que, por qualquer motivo, preferiram demonstrar que aprenderam a LP na família ou noutros locais.

### 2.2.1. Frequência de uso da LP, entre os professores de diferentes concelhos

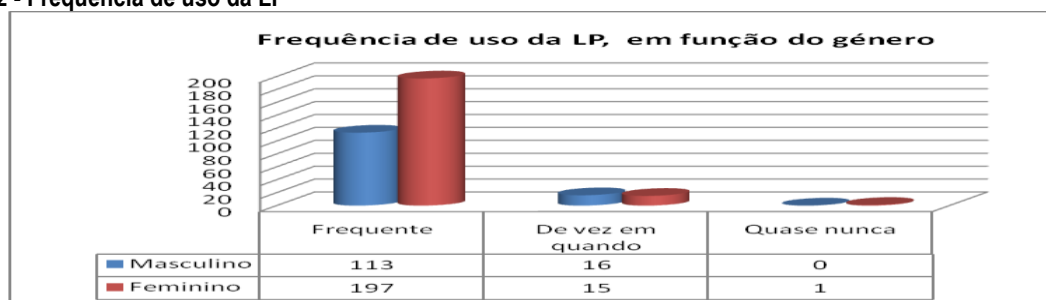
Sondámos os professores sobre a frequência de uso da LP. Deparamos com a situação presente no Quadro 13, depois ilustrado pelo Gráfico 2. Notamos que 90,8% das respostas foram dadas por professores que admitem usar a LP com frequência. Apenas 8,3% admitem que a usam esporadicamente. A presença desta resposta destaca-se no concelho da Praia, onde 45,7% usam frequentemente a LP, sendo menos expressivo o resto percentual.

**Quadro 13 - Frequência de uso da LP (%) por concelho**

Uso da Língua Portuguesa	Respostas	Praia	Mosteiros	S. Vicente	Boavista	Sal	R <sup>a</sup> Grande	Total
Frequente	Núm. Prof.	154	17	61	23	22	29	306
	% do Total	45,70%	5,00%	18,10%	6,80%	6,50%	8,60%	90,80%
De vez em quando	Núm. Prof.	12	6	5	0	3	2	28
	% do Total	3,60%	1,80%	1,50%	0,00%	0,90%	0,60%	8,30%
Quase nunca	Núm. Prof.	1	0	0	0	0	0	1

O quadro testemunha que apenas uma resposta corresponde aos que usam a LP “*quase nunca*”, e duas não responderam. Conferimos que “*quase nunca*” é resposta dada por uma professora oriunda da costa ocidental africana, que se encontra em função docente no concelho dos Mosteiros. Planos de estudo e formação instituídos no país dela não incluem a LP como disciplina de aprendizagem obrigatória.

**Gráfico 2 - Frequência de uso da LP**



Em síntese, quase 90% dos inquiridos afirmam usar frequentemente a LP. Previa-se essa moldura de resposta, tendo em conta que os inquiridos são professores e têm o dever de usar a LP no

seu quotidiano profissional. Evitam, por outro lado, exibir que usam no ensino uma língua diferente, se está estabelecida, como língua de ensino, o Português. Quase todos haviam de preferir demonstrar que usam uma língua adequada, como Inglês, nas aulas de Inglês, Francês, nas aulas de Francês, receando confessar o uso 'indevido' da LCV, que ainda não é nem uma disciplina, nem uma língua de ensino, nem ainda foi aprendida pelos professores.

## 2.2.2. Língua em que se lê e escreve melhor

Questionados sobre a língua em que escrevem melhor, os inquiridos comportaram-se de modo semelhante em relação à situação do domínio em LP. Há 89% dos professores com consciência de que lêem melhor em LP do que noutras línguas mencionadas (Crioulo, Inglês e Francês), como se confirma no Quadro 14. As qualificações académicas, mesmo para os que, de alguma forma, estudaram a LCV no ensino médio e/ou superior, não constituem factor determinante no domínio da escrita nessa língua.

**Quadro 14 – Língua em que se lê melhor**

Língua em que lê melhor		Qualificações académicas									
		3º ciclo ES	1ª fase EBI	MP	2ª fase EBI	IP/Curso médio	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	NR	Total
Port	Respondentes	19	15	1	74	102	29	71	5	1	317
	% do Total	5,30%	4,20%	0,30%	20,80%	28,70%	8,10%	19,90%	1,40%	0,3%	89,00%
CCV	Respondentes	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	% do Total	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%
Franc	Respondentes	1	0	0	0	0	1	2	1	0	5
	% do Total	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	0,60%	0,30%	0,00%	1,40%
Ingl	Respondentes	0	0	0	0	0	1	5	0	0	6
	% do Total	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	1,40%	0,00%	0,00%	1,70%
Port e CCV	Respondentes	0	1	0	4	11	2	9	0	0	27
	% do Total	0,00%	0,30%	0,00%	1,10%	3,10%	0,60%	2,50%	0,00%	0,00%	7,60%
Total	Respondentes	20	16	1	78	114	33	87	6	1	356
	% do Total	5,60%	4,50%	0,30%	21,90%	32,00%	9,30%	24,40%	1,70%	0,30%	100,00%

Nota-se que é bastante expressiva a insignificância do número de respondentes que assumem ser escrevente da LCV, porém, há professores formados pelo IP que afirmam ter o domínio da escrita em LCV e há 3,10% que dizem dominar a leitura na LCV e na LP.

O factor grau académico exerce alguma influência sobre o domínio da escrita, como se observa nos professores licenciados e nos formados pelo IP. E estão entre os 91,20% dos que afirmam

ler melhor em LP. Todavia, entre esses dois níveis de professores também se encontram os poucos que se consideram competentes para escrever, tanto em Português como em Crioulo: 4,30%. Portanto, os professores que frequentaram o IP, tanto os da formação inicial, como aqueles que se sujeitaram a formação em exercício (2ª fase), admitem dominar mais a escrita em Português, mas também conseguem escrever em Crioulo e em Português, como se observa no Quadro 15.

**Quadro 15 - Língua em que o professor escreve melhor, em função da formação**

Línguas	Quant. / %	Sem formação	Formação média	Formação superior	Graduação	Pós graduação	Total
Port	Quantidade	33	74	135	74	5	321
	% do Total	9,40%	21,00%	38,40%	21,00%	1,40%	91,20%
CCV	Quantidade	0	1	1	1	0	3
	% do Total	0,00%	0,30%	0,30%	0,30%	0,00%	0,90%
Francês	Quantidade	1	0	1	2	1	5
	% do Total	0,30%	0,00%	0,30%	0,60%	0,30%	1,40%
Inglês	Quantidade	0	0	2	5	0	7
	% do Total	0,00%	0,00%	0,60%	1,40%	0,00%	2,00%
Port e CCV	Quantidade	1	4	6	4	0	15
	% do Total	0,30%	1,10%	1,70%	1,10%	0,00%	4,30%
Nenhuma	Quantidade	1	0	0	0	0	1
	% do Total	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%
Total	Quantidade	36	79	145	86	6	352
	% do Total	10,20%	22,40%	41,20%	24,40%	1,70%	100,00%

É que no processo de formação inicial de professores do EBI há oferta curricular de cadeiras de Língua e Literatura Cabo-Verdiana com 68 horas, durante um semestre lectivo, embora, em contrapartida, uma carga horária bastante superior é favorecida, no mesmo curso, à LP, quer sob a forma de ensino de língua (264 horas), quer através da denominada Comunicação e Expressão (103 horas), para além da posição privilegiada de ser língua em que se lê e se escreve em todos os níveis de ensino antecedentes e decorrentes. Os professores de Português, licenciados pelo ISE, no curso de estudos Cabo-verdianos e Portugueses, têm um plano curricular que integra LCV e LP como disciplinas obrigatórias.

O domínio tanto da leitura como da escrita, a favor da LP é evidente. De uma forma geral, houve declinação da LCV, tendo sido francamente penalizada no item “qual é a língua em que escreve melhor”, onde obteve poucos votos favoráveis, embora, de forma disfarçada apareçam 27 que assumem ser capazes de escrever em LCV e LP. Os inquiridos admitem que escrevem melhor na LP. É vergonhosa a situação de analfabetismo dos cabo-verdianos na própria língua, mas reconhecemos que a aprendizagem da leitura e da escrita de uma língua resulta de um processo formal de ensino. A lógica dessa resposta corrobora da legítima justificação de Delgado-Martins (1992:5), em que a escrita

não pertence ao simples domínio da aquisição. A apropriação da escrita extravasa o domínio de mera aquisição e faz parte do domínio da aprendizagem, requerendo uma inserção formal da escolaridade. Dominar a escrita envolve a transposição para o código escrito de uma mensagem verbal interiorizada. De acordo com tal autora, isto exige a capacidade de formulação mental da mensagem a transcrever o que inclui vários níveis de processamento que vão desde a audição periférica à identificação de sons das palavras, passando pela percepção auditiva, acesso lexical, correspondência entre a palavra conhecida e a sua grafia, ao conhecimento dos signos gráficos que representam tal mensagem na modalidade escrita até à execução manual dos gestos de produção de grafemas ou a sua codificação linguística.

Nas escolas, os alunos são ensinados na variedade da PT-CV, desde a escolaridade básica e os professores são formados para ensinarem na LP. Por essa razão, julgamos que a maioria dos inquiridos considera que os alunos aprendem melhor quando ensinados na LP, consoante o quadro seguinte:

**Quadro 16 - Língua de ensino em que os alunos aprendem melhor**

Função actual	Port	CCV	Francês	Inglês	Port e CCV	Total
Prof q lecciona	192	80	3	6	17	298
Coordenador	4	6	0	0	1	11
Director, Gestor ou membro de um conselho directivo	6	2	0	0	2	10
Outra	0	1	0	0	0	1
NR	2	0	0	0	0	2
Total	204	89	3	6	20	322

A LCV, apesar de possuir, sem sombra de dúvida, o estatuto de LM, ainda não possui legitimidade para assumir o papel de língua de ensino porque a sua leitura e escrita não são dominadas pela maioria da população. É por falta de ensino da LCV que os professores manifestam escassez de bases na leitura e escrita para ensinarem aos alunos.

A escrita em LCV afigura-se ainda problemática, inclusive entre aqueles que discutem e defendem a oficialização dessa língua há manifestação de controvérsias. Há diferentes posições sobre o abandono do 'c', 'q', 'ç', 's' e os diferentes valores do 'x'. A introdução de certos grafemas 'k', 'y', não é menos polémica. A falta do acerto da ortografia e a acentuação desregrada de certas palavras como o 'Vadu' e o 'Vadú' ou o 'Vado'/'Vádu' e o 'Vadu'). O alfabeto, recentemente aprovado (Março de 2009), fomenta discussões por motivos de ordem fonética, fonológica, morfológica e sobretudo sintáctica, como se pode constatar em (1), retirada da internet<sup>36</sup> acerca do alfabeto unificado para a escrita do

<sup>36</sup> Um comentário em <http://liberal.sapo.cv/noticia.asp?idEdicao=64&id=21957&idSeccao=527&Action=noticia> - 16/03/2009

cabo-verdiano (ALUPEC) e em (2) uma mensagem electrónica elaborada por um indivíduo com formação universitária:

**Quadro 17 - Alguns problemas inerentes à escrita LCV**

Em LCV	Em LP traduz-se, à letra, por:
(1) “Nten ki começa ta estuda dreto ALUPEC pan odja na cusé kin pode contribui pa medjoral ou pan apresenta algo medjor”	a) (PT) Eutenho que começar a estudar ALUPEC, paraeu ver em quê queeu posso contribuir para melhoralo ou paraeu apresentar algo melhor.
(2) Oras ki mranja tempo mta ligau. Sabadu mtem formação e dumingu mtem ki trabadja. Di qq manera msta pensa na passa pa la na terça fera (LCV).	b) Quando eu arranjar tempo, eu ligo-te. No sábado eutenho formação e no domingo eutenho que trabalhar. De qq maneira eupenso passar lá na terça feira (LP)

Nas frases escritas em LCV observa-se uma anormal aglutinação, que contrasta com a natureza isolante das línguas crioulas de que faz parte essa língua. Nota-se um SN ora [N] ora [m] e colado a um SV [Nten/eutenho], [mranja/eu arranjar]; um SP congregado a um pronome clítico [pan/paraeu], um verbo agregado a um clítico [ligau/ ligar-te]; [medjoral/melhorá-lo].

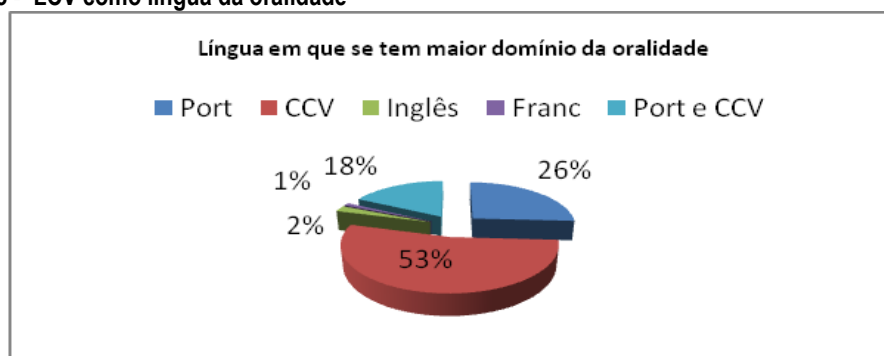
A ordem SVO da LCV, em geral, distingue a posição dos complementos. Em regra, o complemento indirecto antecipa o directo em colocação: “Ta estuda ALUPEC dreto” o que em português significa “Estudar o ALUPEC bem”; “\* Ta estuda dreto ALUPEC” traduz-se por “Estudar bem o ALUPEC” que, em crioulo gera aceitabilidade duvidosa.

Muitos utilizadores da LCV transcrevem o que falam como ouvem e dizem, sem se preocupar com a segmentação da composição frásica e dos constituintes sintácticos. Por não distinguirem as categorias morfológicas, aglutinam as palavras que exercem distintas funções sintácticas. Estes fenómenos que também interferem na aprendizagem da LP, só serão superáveis através do ensino da LCV e da LP, com treino de leitura, conversação e escrita pelos utilizadores. “As línguas aprendem-se mais com a prática do que por meio de regras (...) ouvindo, lendo, relendo, transcrevendo (...) o mais frequentemente possível” Coménio (1957:333-336).

A LCV é apenas uma língua adquirida, o desenvolvimento da sua leitura e escrita caberia à escola o papel de a ensinar aos seus utilizadores. A ter que acontecer será quando for definida uma política de língua que a considere uma disciplina a ministrar. A LP para ser apropriada a ponto de ser usada na informalidade e como instrumento de aprendizagem terá de ser ensinada e não servir apenas de língua de aprendizagem da leitura e escrita.

### 2.2.3. Língua com maior domínio na oralidade

Embora a capacidade de leitura e escrita em Português seja reconhecidamente superior, a comunicação oral de 53% dos professores é predominantemente em LCV.

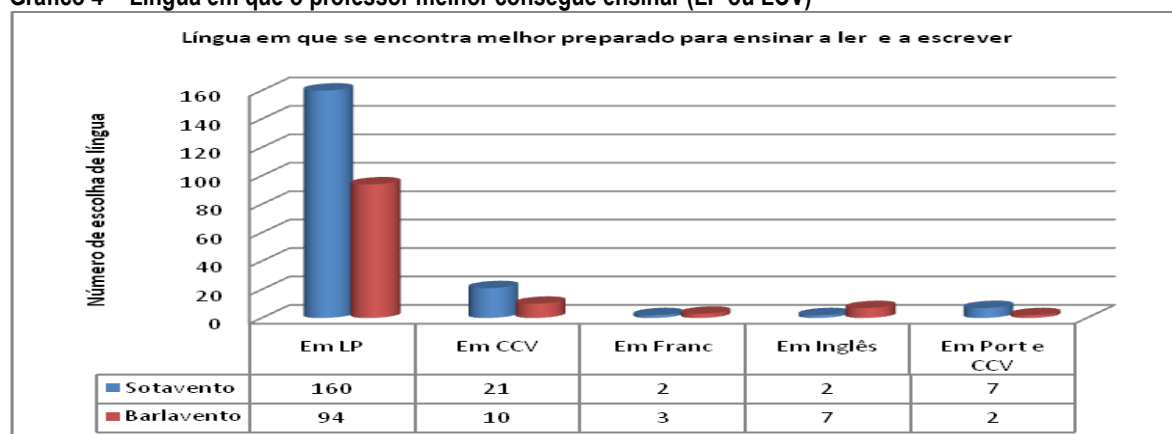
**Gráfico 3 - LCV como língua da oralidade**

Repartem-se entre LP e LCV outros 18%, aqueles que se julgam ter propriedade do oral em ambas as línguas. A lógica de uma língua eminentemente oral, adveniente do quotidiano dos respondentes favorece essa vantagem da LCV sobre a LP.

O prestígio de uma língua, em certa medida, está relacionado com o estatuto da língua ou da variante mais falada ou utilizada por pessoas que pertencem à classe dominante, de poder ou da região mais prestigiada do país (Mateus et. al, 1983, 32). Cidade da Praia, por exemplo, é a região mais populosa e a capital do país. Concorre com a maioria dos inquiridos e é donde provêm mais falantes que confirmam possuir maior domínio da LCV na oralidade.

#### 2.2.4. Língua em que o professor consegue ensinar melhor nas aulas

Na actual conjuntura, tanto os professores de Barlavento, como de Sotavento, manifestam-se conscientes de se encontrarem melhor preparados para ensinar a ler e a escrever em Português, como confirmam as barras mais elevadas do Gráfico 4:

**Gráfico 4 - Língua em que o professor melhor consegue ensinar (LP ou LCV)**

A sensibilidade dos inquiridos na escolha da língua de ensino extrai-se a partir dos pré-requisitos que explicitam a capacidade de utilização das línguas em presença. São 254 os professores que conseguem ensinar melhor em LP, ultrapassando de longe os 31 que dizem conseguir ensinar melhor em LCV, havendo ainda 9 a optar por ambas. A lógica dessa posição dos professores está



assente no facto de a LCV não ser ainda uma língua aprendida, sendo apenas adquirida na oralidade. O melhor domínio que desfrutam é da LP, por ser língua ensinada em todas as fases e ciclos de ensino e formação, pelo que se encontram melhor preparados para a utilizar no ensino.

#### 2.2.5. Preferência por uma língua de ensino: entre LP, LCV ou ambas

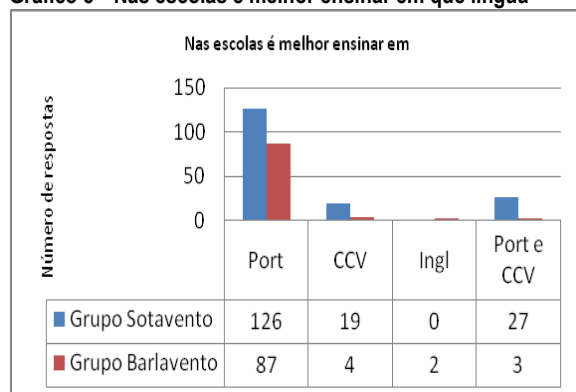
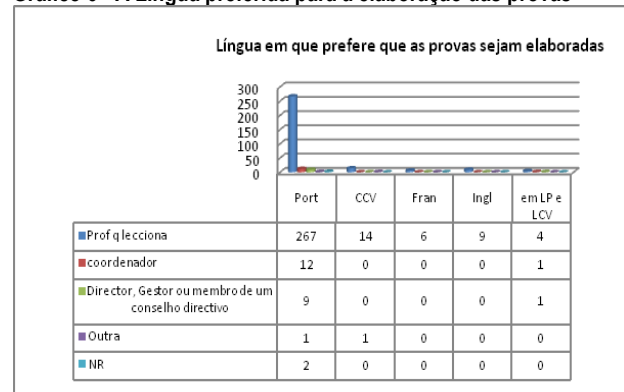
Sempre que se pretenda tomar alguma medida política que necessite de adesão de grandes massas populacionais para a sua execução, deixar de fora o professor é arriscar a possibilidade de sucesso. Andrade & Araújo e Sá (1992:22) referem-se ao professor como entidade pluridimensional - aquele que pode ser capaz de participar na mudança do sistema educativo, por dentro e alterar a mentalidade dos alunos e da comunidade.

Inquirir professores sobre a questão da escolha da LP ou da LCV como língua de ensino ou a necessidade de as ensinar é uma habilidade de investigação que se destina a fazê-los reagir e envolver-se na reflexão sobre uma matéria, cujo seu êxito, a nosso ver, deles depende. É de se pressupor que a realização do ensino na LP ou na LCV ou ainda em ambas as línguas, na perspectiva de ensino bilingue, só acontece com a anuência dos ensinantes. Da sondagem realizada obtivemos respostas que nos permitem compreender a notória preferência pela LP. Uma leitura subjacente ao Quadro 18 alerta-nos para a questão do prestígio de línguas, apercebendo que o percurso da LCV é ainda uma luta em curso e uma batalha por ganhar.

**Quadro 18 - A melhor língua de ensino**

Ensino em LP	Ensino em CCV
213	23
83%	9%

Em função dos dados dos inquéritos, a LCV ainda carece de prestígio junto da população docente, principalmente os do Ensino Básico e daqueles que não possuem adequada formação profissional. Apenas 9% das respostas são a favor do Crioulo Cabo-Verdiano (CCV) como língua de ensino. Todavia, acreditamos que as dificuldades, a nível do início de ensino na LM, sejam maiores, nos contextos onde impera a diversidade de línguas maternas. Em Cabo Verde, por haver uma única língua materna pode-se optar pelo ensino nas duas línguas em presença e minimizar o impacto de ensino na LNM e reduzir as dificuldades de aprendizagem escolar.

**Gráfico 5 - Nas escolas é melhor ensinar em que língua****Gráfico 6 - A Língua preferida para a elaboração das provas**

A tendência menos prestigiante da LM é uma herança histórica e cultural que não se perde, nem se inverte com tanta facilidade. Pode concluir-se que a eventualidade de se instituir um ensino em LCV não terá grande aceitação. Enquanto apenas 23 preferem o ensino na LCV, a sua utilização na elaboração de provas escritas é ainda menos aceitável, somente por 15 professores. É normal não se preferir elaborar e aplicar provas numa língua diferente da utilizada no processo de ensino.

#### 2.2.6. Problemática do ensino em Crioulo, avaliação em Português

Baseámo-nos na hipotética situação de ensino efectivado em Crioulo, com as provas de avaliação das aprendizagens escritas e aplicadas em Português, solicitamos os professores a reflectirem sobre isso, para manifestarem, de forma explícita, o grau de concordância ou de discordância em relação a algumas afirmações sugeridas. Pretendendo que as respostas sumariam a importância que conferem aos casos do processo pedagógico em que se usa uma língua para o ensino e outra, diferente para avaliar a aprendizagem dos alunos, bem como a influência de um ensino na LP e na LCV sobre o progresso académico dos aprendentes, no presente e no futuro, sugerimos que “discordem totalmente”, “discordem”, “concordem”, ou “concordem totalmente” com as afirmações constantes do Quadro 19.

Constatamos que, de entre a totalidade dos 356 respondentes à questão em apreço, subtraímos a linha dos NR (não respondentes) e sintetizámos no quadro 19 as respostas dos professores, registando bastante ausência de respostas (NR), comportamento que interpretamos como fuga opinativa relativamente a questões polémicas inseridas sob a forma de afirmações. Concluimos, no entanto, que os inquiridos não reafirmam a ideia de que “Os alunos aprendem melhor quando ensinados em Crioulo e assim demonstram bem o que sabem em Português” já que apenas 19% dos professores assumem que pensam de acordo com tal afirmação. Pelo contrário 70,3% concordam que os alunos ensinados em Crioulo terão dificuldades em expressar o que souberem, em Português,

conforme se deduz na segunda linha da tabela. É difícil admitir que “Aprender em LCV facilita a aprendizagem doutras disciplinas”, já que 48,60% discordariam da afirmação. Os 35,4% que concordam, manifestam-se coerentes com a justificada necessidade de ensinar a LCV, já que admitem que a LM “facilita a comunicação e compreensão de outras matérias curriculares”; O item “Os alunos, ensinados em Crioulo, compreendem melhor a matéria, mas não conseguem expressar o que sabem em Português” conta com um acordo por parte de 69% dos respondentes, constituindo um sinal de reconhecimento de que é problemático coordenar o ensino em LCV e avaliação em LP, sem observância da língua utilizada no ensino; os professores não se identificam com a afirmação “Aprender em LP dificulta estudos futuros” senão apenas 5,9% que concordam. Porém, 80% dos que discordam disso, permitindo-nos interpretar que, afinal, o Português como língua de ensino é assumido como facilitador dos estudos futuros.

**Quadro 19 - Ensino em LCV com avaliação em LP**

Afirmações em análise	Discorda totalmente	Discorda parcialmente	Concorda	Concorda Totalmente
Os alunos aprendem melhor quando ensinados em Crioulo e assim demonstram bem o que sabem em Português	100 28,10%	132 37,10%	46 12,90%	22 6,20%
Os alunos, ensinados em Crioulo, compreendem melhor a matéria, mas não conseguem expressar o que sabem em Português	10 2,80%	48 13,60%	125 35,30%	124 35,00%
Alunos compreendem melhor a matéria em LCV, mas revelam mais dificuldades nas provas	27 7,60%	61 17,20%	129 36,40%	84 23,70%
Os alunos que aprendem em Crioulo têm mais facilidades na aprendizagem de outras áreas disciplinares	58 16,40%	115 32,60%	69 19,50%	57 16,10%
Os alunos que aprendem em Português revelam mais dificuldades nos estudos futuros	210 59,20%	77 21,70%	17 4,80%	3 0,80%
Os alunos que aprendem em Crioulo revelam mais dificuldades nos estudos futuros	51 14,40%	75 21,10%	69 19,40%	109 30,70%

Em jeito de conclusão, ensinar em Português é a escolha que se encontra em vantagem e isso justifica-se, sobretudo porque 8% recordam que a “Maioria da bibliografia de acesso à ciência está codificada em LP”. Outra justificação de peso (23%), é o papel da LP na cena internacional como afirmam: “LP é uma língua internacional e uma das mais faladas, dominar a LP permite a integração dos cabo-verdianos no mundo”.

Uma boa parte dos professores inquiridos (50%), ao concordarem, que “Alunos ensinados em LCV têm dificuldades nas provas aplicadas em LP”, outra metade revela que se dá pouca importância ao problema adveniente de um ensino intermediado em Crioulo, culminado pela avaliação em Português; 50% concordam que “Aprender em LCV dificulta estudos futuros” mas é significativo para a

problemática de ensino que 35% não reconhecem que ensinar em LCV exerça alguma influência sobre o futuro académico dos estudantes.

### 2.2.7. A necessidade de ensino da LP e da LCV

A necessidade de ensino da LP e da LCV foi uma pergunta com duas alternativas: “é necessário”, “é dispensável”, colocadas com o objectivo de detectar a atitude dos agentes educativos face a essas duas línguas no contexto educativo. Perante essas hipóteses de resposta, deveriam complementar com uma fundamentação mais eclética. Houve 95% de respostas favoráveis ao ensino da LP. Os NR (não respondentes) concorrem com 18,9%, mas os fundamentos apresentados para a justificação da necessidade de ensinar a língua giram à volta da oficialidade dessa língua com 34,4% e a sua importância enquanto instrumento de ligação ao mundo, sobretudo no espaço da lusofonia, com 23,9%, como se confere no Quadro 20.

**Quadro 20 - Justificação da necessidade de ensino da LP**

Por que é necessário ensinar a LP							
Pq é a Língua oficial, de ensino e de Administração	Por ser língua internacional e uma das mais faladas, dominar a LP permite a integração dos cabo-verdianos no mundo	É necessário aprender mais do que uma língua	Maioria da bibliografia de acesso à ciência está codificada em LP	É nessa língua que os professores estão melhor preparados para ensinar	A LP tem o léxico e a escrita estabilizada, pelo que é mais fácil de ensinar/aprender a ler e a escrever	NR ou resposta desajustada à justificação	Total
124	86	38	30	4	10	68	360
34,40%	23,90%	10,60%	8,30%	1,10%	2,80%	18,90%	100,00%

Observa-se ainda que “a necessidade de ensinar a LP se justifica mais pelo seu lugar privilegiado em Cabo Verde, devido à imponência do seu estatuto de língua oficial, historicamente ganho e politicamente estabelecido como língua de ensino. Os promotores da independência de Cabo Verde assim preferiram e desta forma ficou determinada pela Constituição da República como língua oficial e por conseguinte, da comunicação escrita em toda a administração.

A LP enquanto língua de administração, da justiça, da religião, de ensino, instrumento de alfabetização e de acesso a outras tecnologias é uma língua que Cabo Verde não pode dispensar, porque também é uma língua veicular de outros saberes e das relações com o exterior. Não é demais recordar que quase tudo o que os cabo-verdianos residentes lêem ou escrevem, encontra-se codificado em Português.

A tradução para a LCV de obras que devem ser disponibilizadas para a sociedade média/alta da população cabo-verdiana é desejável, mas pensar em substituir a funcionalidade da LP pela LCV não nos parece aceitável, devido aos custos e consequências inerentes à materialização dessa possibilidade. Não deverá ser consensual rejeitar a LP, por uma auto-valorização elevada da LM.

Em relação a LCV, embora 81% seja uma taxa menor, julgam que é necessário começar a ensinar essa língua. Ensino absolutamente em LCV, pode não favorecer aos alunos a capacitação suficiente de comunicação em LP, como, muitas vezes acontece em relação às LEs ensinadas ao longo do ensino secundário. Um indivíduo pode estudar Francês ou Inglês, mas ao realizar uma primeira visita aos países onde se fala essas línguas, enfrenta problemas de comunicação e compreensão. Contudo, a intercomunicabilidade entre falantes cabo-verdianos e portugueses é, na maioria das vezes, possível e, com o mínimo de competência comunicativa estabelecem a relação social.

**Quadro 21 - Justificação da necessidade de ensino da LCV**

Grupo	Por que é necessário ou desnecessário ensinar a LCV								Total
	Facilita a comunicação e aquisição de outros saberes	Tem uso restrito em CV e reduzida audiência no campo internacional, ganha-se mais ensinando Inglês ou Francês	Por ser língua materna, o ensino valoriza-a e promove seu correcto uso oral e desenvolve a sua escrita	É necessário e de direito aprender a ler e a escrever a LM e saber utilizar as variantes	Não há orientações didácticas e pedagógicas que permitam ensinar a LCV	NR ou resposta desajustada à pergunta	Existem muitas variantes e ou a sua escrita dificulta a aprendizagem	Dispensável seu ensino por ser LM e aprende-se na família e na sociedade, pode dificultar a aprendizagem	
Sotavento	35	6	32	55	1	66	0	0	195
	9,70%	1,70%	8,90%	15,20%	0,30%	18,30%	0,00%	0,00%	54,00%
Barlavento	14	7	23	48	1	23	0	5	116
	3,90%	1,90%	6,40%	13,30%	0,30%	6,40%	0,00%	1,40%	32,10%
Total	54	14	66	114	2	103	3	0	361
	15,00%	3,90%	18,30%	31,60%	0,60%	28,50%	0,80%	0,00%	100,00%

Omitimos a linha com dados dos NR e respondentes não ajustados, cuja proporção era de 28,5%. Este percentual, na nossa interpretação simboliza a reserva e a expressão de dissimulação de opinião, devido a algum complexo linguístico historicamente instalado e herdado pelos actuais utilizadores que são professores em contexto institucional de uso e ensino da LP. A dispensabilidade do ensino da LCV surge de forma implícita, subentendendo a ideia de que ela “se pode aprender na família e na sociedade”. Ocorrem 5,9% (3,9%+0,6%+0,8%+1,4%) de respostas a explicitar as razões das reservas, fundadas nos limites de utilidade da LCV, ausência de formação específica de professores com orientações didácticas para o seu ensino e dificuldades impostas pela existência de variantes regionais.

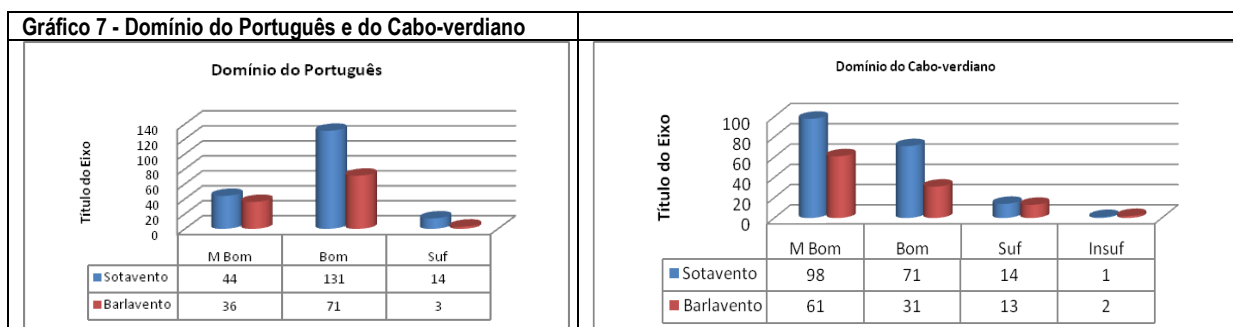
Contudo 31,6% representa maior percentagem de professores a considerarem ser o “direito de os utilizadores aprenderem a ler e a escrever sua LM”. Há 18,3% que acreditam que o ensino valoriza a língua, promove o seu uso correcto na oralidade e desenvolve a sua escrita.

Sobreleva-se a importância conferida ao ensino formal de ambas as línguas no estabelecimento e vigilância de regras para serem utilizadas com correcção.

É notória a preferência pela utilização da LCV na comunicação no contexto de ensino, mais nas ilhas do grupo de Sotavento do que no de Barlavento. Prevalece o pretexto de que ensinar na LCV “facilita a compreensão e aquisição de outros saberes”. Em contrapartida, no Barlavento, mais do que em Sotavento, há alguns participantes que se posicionaram no sentido da desnecessidade do ensino da LCV, preferindo ao invés dela, aprendizagem de mais línguas estrangeiras, em virtude de as acharem mais importantes para as relações com o mundo, por exemplo. Dizem que o uso da LCV é restrito e confinado a utilizadores cabo-verdianos e consideram suficiente a sua aprendizagem no seio familiar.

## 2.3. Breve referência à competência comunicativa

Reportámo-nos à questão do domínio de línguas. Segue a classificação do domínio que os professores assumem ter da LP e da LCV, com a firmeza de estarem capacitados para utilizar qualquer delas no ensino ou ensiná-las, como se confirma nos gráficos sob o número 7.



Colocamos a questão de domínio da LP ou da LCV aos inquiridos, na perspectiva de que um bom ensinante da LP, certamente, se considera ou almeja ser um bom utilizador do Português padrão, alguém que saiba falar para grupos, que lê fluentemente e é competente, porque lê e escreve com clareza e correcção na língua. Quanto à classificação do domínio sobre a LCV, 54,2% dos inquiridos (ilustra-se no Gráfico 7) arrogam-se, de imediato, auto-classificando-se de “MBom” no Cabo-verdiano. Apenas 24,9% admitem ser “MBom” em Português. No cômputo geral é na LP que 90,8% de professores dizem possuir melhor domínio, sendo [MBom, 24,9% + Bom, 69,9%] dos 345 respondentes, contra 54,2%+35,1%=89,3% das 336 respostas]. Todavia, ninguém reconheceu ser insuficiente a Português, mas isso aconteceu em relação ao domínio do Cabo-verdiano.

Em resposta ao questionário, os professores, auto-classificando-se de ‘M. Bom’ ou ‘Bom’, reafirmaram que são hábeis em Português, no que tange à leitura e escrita, de forma implícita, eles integram esses componentes no domínio dessa língua. Quanto à oralidade, uma maior percentagem deles julga ser mais desembaraçado e possuir “MBom” domínio em Crioulo.

Todavia, na qualidade de professores, é mais pela sua oralidade em LP que se formula a visão sobre a sua competência comunicativa, já que o ensino, em princípio, se processa na LP. Vejamos como considera e opina uma aluna<sup>37</sup>:

### Quadro 22 - Uma opinião sobre a competência comunicativa dos professores cabo-verdianos

LCV	LP
“Nu sabe ma nos língua matérnu e ka purtuges, y ki anos, un monti ta xinti algun difikuldadi na spresa na purtuges. So ki kuazi tudu disciplina e tudu na purtuges y pa nu persebe matéria midjor e nesesari profesor sabe fala-l y skrebe-l dretu. Infilizmenti, ke-la sa ta kontesi kada bes menus”	“Nós sabemos que a nossa língua materna não é Português, e que muitos de nós sentimos alguma dificuldade em expressar em Português. Só que quase todas as disciplinas são (realizadas) em Português e para percebermos melhor a matéria é necessário que o professor saiba falá-lo e escrevê-lo bem. Infelizmente, isto acontece cada vez menos”.

<sup>37</sup> opinion di un aluno, in [www.asemana.cv/educação](http://www.asemana.cv/educação), acedida a 24/03/2009

Subjacente ao registo dessa aluna, a aprendizagem do Português é necessária, pelo facto de todas as disciplinas serem ministradas nessa língua. A falta de competência comunicativa dos professores não favorece o desenvolvimento da segurança dos alunos na expressão e todas as suas dificuldades de aprendizagem são imputadas ao ensino na LP e ao desempenho do professor.

Para se reconhecer ao professor um bom domínio de uma língua ele tem de conseguir adoptar a norma padrão na expressão oral, em público, de forma fluente, sendo competente ao ler e ao escrever, conforme aludem as autoras (Mateus et al., 1996). Bronckart, Kail, e Noizet (1983:23), referidos por Amor (1994:16), colocam-se entre os limites teóricos da insuficiência do estruturalismo e do generativismo, relevam os aspectos interaccionistas e pragmáticos da linguagem reconhecendo a importância das actividades de percepção, produção, compreensão, armazenamento, metalinguagem.

Um bom professor de língua, para além de que deve ser um profissional especializado, deve possuir uma constelação de áreas científicas de conhecimento e capacidade para desencadear o interesse dos aprendentes pela aprendizagem da língua. Essas qualidades de um professor encontram-se consideradas por vários autores, ao argumentar que, se o professor as possuir e as puder comprovar, consegue desenvolver no aluno uma permanente motivação para aquisição de saberes, despertando-lhe o interesse para adquirir a língua e alcançar elevada proficiência linguística.

O professor de Português tem de ser um profissional especializado, formatado através de uma sólida formação científica que lhe confira conhecimento e domínio da arte de ensinar a língua, o modo como processar a informação verbal, consciente da complexidade dos tipos de saberes envolvidos nos processos de ensino da leitura e escrita (Martins e outras, 1996: 83). Um professor para ensinar a língua, quer se trate de uma língua segunda ou mesmo da língua estrangeira, é previamente necessário que adquira amplas competências e saberes<sup>38</sup>. É imprescindível que tenha o domínio adequado das teorias linguísticas e didácticas, mas também das críticas inerentes e tenha desenvolvido a competência plurilingue e pluricultural, não contraditória com a perspectiva de entendimento presente no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas<sup>39</sup>. Na formação de professores é imprescindível ter em consideração a competência pragmática (competência ilocutória e sociolinguística) e capacitação profissional para a promover nos seus aprendentes, a fim de torná-los competentes, com boa proficiência linguística e facilidades no discernimento entre os enunciados aceitáveis e as construções inaceitáveis, não só do ponto de vista gramatical, mas também do ponto de vista sócio linguístico e cultural, a ponto de ser capaz de decifrar as intenções do interlocutor, valorizando os pólos de poder e a solidariedade nas relações, distinguir nelas os actos e funções da linguagem.

---

<sup>38</sup> Andrade e Sá, 1992:21-37

<sup>39</sup> QCRE, Cap. 8:231 – Competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência em várias culturas.



O uso da língua como matéria e instrumento de trabalho exige do professor a posse de ferramentas que lhe permitam o bem-estar na função “como um peixe na água” no exercício da docência, (Martins et al, 1996) para ultrapassar um ‘pretenso bom utilizador dessa língua’.

### 2.3.1. A conceptualização da competência de comunicação

Retomamos então a questão de domínio das línguas. Em que consiste a posse de domínio de uma língua?

Na presente acepção, domínio não se descortina como apoderamento, império, ou comando em relação a um território. É admissível que seja a expressão de saber, de competência de uso de uma língua, manifestada através da compreensão, da fala, da leitura e da escrita. O domínio de uma língua [revela-se assim] como um conjunto de comportamentos elementares adquiridos e quase automatizados, ou como a realização (espontânea e auto-regulada, ou provocada e submetida ao meio) de disposições ou uma “competência” quase inatas (Galison, Robert e D. Coste, Dic de Didáctica das Línguas, (1983:61). Dito doutro modo, dominar uma língua é “possuir sólidos conhecimentos em relação a uma matéria ou ao desempenho de uma actividade” e é aproximadamente competência, quando se trata de esfera de acção ou âmbito de intervenção (*Dicionário da Língua Portuguesa*, Academia das Ciências de Lisboa (ACL), 2001:1305-1306).

Como podemos definir o conceito de competência? Em que consiste, então, a competência comunicativa?

O termo competência tem-se constituído num dos conceitos de grande atracção. Nota-se que no *Dicionário da Língua Portuguesa*, Instituto de Lexicologia e Lexicografia da Academia das Ciências de Lisboa (ACL), (2001:887) a competência encontra-se definida como um “conjunto de conhecimentos teóricos ou práticos que uma pessoa domina, os requisitos que preenche e são necessários para um dado fim; aptidão para fazer bem as coisas”. “Competência em termos didácticos corresponde às habilidades adquiridas pelo aluno em relação a determinada capacidade, comportamento, ou atitude e articula o saber ao saber fazer e ser do aluno” (*Dicionário Metalinguagens da Didáctica*, 2000: 76).

Reavemos os conceitos de Chomsky (1965)<sup>40</sup> e a dicotomia que estabeleceu entre a competência e o desempenho, na altura, despida de qualquer preocupação com a função social da língua, para interpretarmos que a competência se resume ao conhecimento da língua, isto é, das suas estruturas e regras de funcionamento. Esse conhecimento comprova-se através do desempenho linguístico, tomado como uso real da língua em situações concretas. O desempenho numa dada língua,

---

<sup>40</sup> Apud Silva, Vera Lúcia Teixeira da. *Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (que conceito é esse?)*, UERJ.

em termos muito genéricos, é compreender o que se ouve, é compreender o que se lê, é falar e escrever o que se sabe nessa língua.

O não assentamento da definição do termo é consequência de alguns autores tentarem fugir à definição clássica proposta por Chomsky. Passados quase trinta anos após o despontar do movimento comunicativo, ainda hoje se busca uma normalização ou consenso para o termo. Importantes autores como Hymes, (1972), Bachman, (1990) utilizaram-no com sentidos um pouco diferenciados, tornaram muito pluralizado o que tal termo significa, sem explicitarem a fuga subjacente.

Hymes (1972) inquietou-se com a insuficiência teórica de Chomsky, identificando a situação social de uso da língua. Este agregou a dimensão social ao conceito de competência, acrescentando “comunicativa” ao termo competência, considerando que um bom utilizador da língua, para além de saber e usar a fonologia, a sintaxe e o léxico precisa saber e usar as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere e ser competente em termos comunicativos, o que envolve a sua capacidade de identificar os momentos em que deve falar, consoante as características do seu interlocutor e a situação de comunicação.

Para Hymes, uma frase adequada para o uso apropriado da língua é importante, enquanto competência linguística, mas reconheceu que “a situação sociolinguística governa, em alto grau, a natureza do discurso, tanto na forma como na função”<sup>41</sup>, pôs em destaque a relevância do contexto de comunicação e a influência dos factores socioculturais na situação de fala. A interacção dinâmica entre o contexto e o discurso propriamente dito confere uma visão ampliada de comunicação como algo mais do que simples transferência de informação; e a proficiência linguística mais do que a fala.

Hymes (1978) associou ao conceito de competência a ideia de “capacidade para usar a língua”<sup>42</sup>, na tentativa de conciliar as noções separadas de competência e desempenho chomskianas.

Insurgindo-se contra a concepção generativista da competência, enquanto conhecimento inato que um “falante nativo ideal”, possuidor de um sistema básico da língua e que lhe permite reconhecer e produzir um número infinito de enunciados gramaticalmente conformes às regras, a reflexão de Munby (1978) referido por Bachman (2003:85)<sup>43</sup>, inclui i) a “codificação linguística” ou seja a realização do uso da língua enquanto formas verbais, ii) a “orientação sociolinguística”, ou seja, a adequação ao contexto e às necessidades comunicativas, a iii) a “base sócio-semântica do conhecimento linguístico” e iv) o “nível discursivo de operação”.

---

<sup>41</sup> Bachman, Lyle, (1990:79), *Communicative language ability*, in *fundamental considerations in languages testing*. Oxford University Press, Tradução de Niura Maria Fontana.

<sup>42</sup> Silva, Vera Lucia Teixeira da. *Competência comunicativa em língua estrangeira* (UERJ)

<sup>43</sup> O documento foi encontrado em [http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v6n1/F\\_bachaman.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v6n1/F_bachaman.pdf), confirmado em 12-09-2009

Ao abordar o conceito de competência comunicativa, Bachman refere-se a Hymes (1972) Munby (1978) Canale e Swain, 1980, Canale, 1983, Savington (1983), reconhecendo aspectos comuns nos trabalhos desses autores, por assumirem que “a habilidade de usar a língua comunicativamente envolve o conhecimento linguístico ou competência na língua e a capacidade de implementar ou usar essa competência”. Para ele, Canale e Swain (1980:28-31) contribuíram, teoricamente, descrevendo as sub-componentes necessárias para o alcance da competência comunicativa: 1) competência gramatical, direccionada para a formação de palavras e frases, o que implica o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua antes de as usar. 2) competência sociolinguística que é direccionada para a compreensão e adequação ao contexto social em que a língua é usada, exige do utilizador o conhecimento e a capacidade de julgar as regras sociais a cumprir no uso da língua. 3) competência discursiva que se relaciona com a coesão e coerência do discurso, e tem a ver com a organização e ligação de frases de modo a formar um todo significativo. 4) competência estratégica que é colocada ao serviço da perfeição e adequação do discurso, sobretudo quando for necessário compensar a imperfeição no conhecimento das regras.

Nos termos de Andrade & Sá (1992:13), saber uma língua é recriar uma competência referencial e interpessoal e implica uma competência psico-social, que se aprende na complementaridade entre o conhecimento, a acção, a metacognição, por referência a uma língua já conhecida. Transpondo essa ideia para a realidade linguística cabo-verdiana, valorizamos a ordem de aquisição linguística e conferimos importância à relação de recorrência da LP à LCV no ensino e na aprendizagem, isto é, a LCV, que é a primeira língua que se adquire, serve de referência no âmbito do ensino da LP, enquanto língua a aprender em segundo lugar.

Quando nos referimos à competência comunicativa de um utilizador numa dada língua, consideramos o indivíduo que, no processo de comunicação, consegue demonstrar a sua capacidade de implementar o conhecimento a nível fonético, fonológico, vocabular, sintáctico e semântico alargado, incluindo os elementos paralinguísticos, sinestésicos e outros integrantes da língua em questão. Seguimos as ideias de Hymes, que ao acrescentar comunicativo ao termo competência, demonstrou claramente estar preocupado com o uso da língua, reconhecendo não ser o suficiente que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua, para ser caracterizado como competente em termos comunicativos. Tais elementos são importantes, porém, além do uso apropriado da língua, em termos de regras gramaticais, por exemplo, outro aspecto importante é o contexto (Bachman, 2003:77-128). O indivíduo tem que demonstrar que sabe usar as regras do discurso específico de uma dada comunidade e demonstrar que sabe quando falar, quando não falar e a quem falar, com quem, onde e de que maneira ser utilizador de uma dada língua.

### 2.3.2. Componentes da competência de comunicação.

Neste ponto desejamos reflectir sobre os constituintes da competência comunicativa, ou inventariar alguns elementos que se destacam num indivíduo portador de competência comunicativa. Convém-nos discutir aspectos que relacionam o ensino e as línguas, por reconhecermos que a aprendizagem, um dos objectos da nossa atenção, depende do ensino, enquanto processo em que é essencial a comunicação e a interacção entre ensinantes e aprendentes. O domínio progressivo da competência comunicativa dos alunos na língua de ensino tem interesse para o processo da aprendizagem.

Amor (1994:18-19) apresenta a sua leitura ao arcabouço teórico de Bachman (1990) e sintetiza-o no quadro seguinte:

**Quadro 23 - Competência de linguagem esquematizada por Amor(1994:19)**

Competência organizacional						Competência Pragmática							
Competência gramatical				Competência textual		Competência elocucionária				Competência Sociolinguística			
Vocabulário	Morfologia	Sintaxe	Fonologia	Coesão	Organização retórica	Função ideativa	Função manipulatória	Função heurística	Função imagética	Sensibilidade às diferenças de dialecto ou variedade	Sensibilidade às diferenças de registo	Sensibilidade à autenticidade	Referências culturais e linguagem figurada

Bachman, 1990:87. Fonte: Didáctica da Língua Portuguesa, de Emília Amor, 1994:19

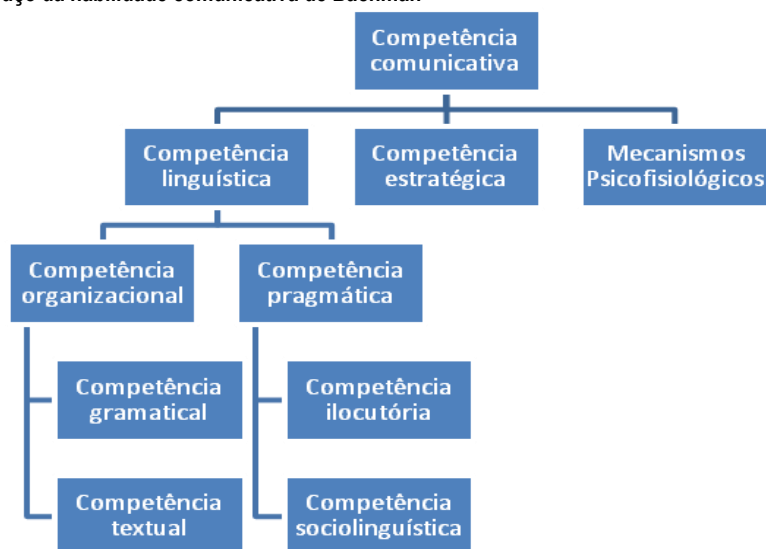
O ponto de vista da Bachman, (1990:87), na verdade, é ainda mais abrangente, ao considerar a habilidade comunicativa de linguagem como um “arcabouço” que integra a capacidade de implementação da competência linguística, competência estratégica e mecanismos psico-fisiológicos.

“O arcabouço da HCL [Habilidade comunicativa da linguagem] que proponho inclui três componentes: competência linguística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. A competência linguística compreende, essencialmente, um conjunto específico de componentes de conhecimento que são utilizados na comunicação via língua. Competência estratégica é o termo que empregarei para caracterizar a capacidade mental de implementar os componentes da competência linguística no uso comunicativo e contextualizado da língua. Assim, a competência estratégica oferece os meios para relacionar as competências de língua aos aspectos do contexto de situação nos quais o uso da língua ocorre e às estruturas de conhecimento do usuário da língua (conhecimento sociocultural e conhecimento do ‘mundo real’). Os mecanismos psicofisiológicos referem-se aos processos neurológicos e psicológicos envolvidos na execução real da língua como fenómeno físico (som, luz). As interacções desses componentes da HCL com o contexto de uso da língua em situação discursiva e as estruturas de conhecimento do usuário”.

A competência linguística manifesta a competência organizacional, a competência gramatical e textual. A competência pragmática por sua vez, inclui a competência ilocutória e a competência sociolinguística, conforme resumimos no Gráfico 8, adoptando o esquema de Bachman (2003:39), pode-se apreender que um

indivíduo possuidor da competência linguística é capaz de manifestar i) a competência organizacional, enquanto habilidade envolvida no controle da estrutura formal de frases, no reconhecimento da sua gramaticalidade, na compreensão do seu conteúdo proposicional. Inclui a competência lexical, envolvida na escolha de palavras com significados apropriados com que se concatena ideias para a formar textos. De acordo com o Gráfico 8, essa competência inclui a sub-competência gramatical e a sub-competência textual<sup>44</sup> que envolvem o conhecimento da morfologia, sintaxe, vocabulário, coesão e organização textual ou “habilidades relacionadas “con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas” (competência organizativa), tenha “conocimiento de las convenciones para unir enunciados” (Bachman, 2003:91), de modo a garantir coesão e coerência textual.

Gráfico 8 - Síntese do arcabouço da habilidade comunicativa de Bachman



Paralelamente, ii) a competência pragmática permite relacionar as funções que são realizadas através do uso da língua, traduzindo-se nos actos que os utilizadores pretendem concretizar através dos enunciados. A competência pragmática, parte integrante da competência linguística, inclui a competência ilocucionária<sup>45</sup> e a competência sociolinguística<sup>46</sup>. A “força ilocucionária dos enunciados e as características do contexto de uso da língua determinam a adequação dos enunciados”. A competência sociolinguística, assumida como habilidade de interpretar referências culturais presentes nas mensagens codificadas,<sup>47</sup> partilha das restantes competências e permite manifestar a competência gramatical, incluindo o léxico e a semântica.

<sup>44</sup> Compreende o conhecimento das convenções para juntar enunciados de modo a formar um texto aceitável.

<sup>45</sup> o conhecimento das convenções pragmáticas para a realização aceitável de funções linguísticas.

<sup>46</sup> o conhecimento das convenções sociolinguísticas para a realização de funções da linguagem de forma adequada a um determinado contexto.

<sup>47</sup> Idem, Bachman, p 106

A competência estratégica é também essencial. O papel de docente exige-lhe a determinação de estratégias, “meios eficazes para alcançar propósitos comunicativos” nos seus aprendentes.

É importante que o professor possua cada uma dessas capacidades.

Hoje fala-se em professor competente, em competência (em pessoa) e não a fragmentação de competências no plural (Martins et al, 1996:105). O conceito de competência envolve a teia interligada de saberes, capacidades e atitudes, sem excluir a capacidade de reflexão sobre as suas práticas para uma contínua renovação das técnicas de ensino.

O professor encarregado de leccionar todas as disciplinas, como é o caso do EBI, necessita de um saber multifacetado e ser portador dessas múltiplas competências, enquanto assume a diversidade de áreas de ensino, ao mesmo tempo que exerce a função de professor de línguas.

Através da língua veiculam-se matérias de diferentes disciplinas e áreas de saber, bem como formas de estar na vida, tanto é assim prescrito pelo sistema educativo cabo-verdiano, que a “formação obtida por meio da educação proporcione a aquisição de conhecimentos e qualificações, assunção de valores e adopção de comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso socio-afectivo, económico, cultural” (LBSE, artigo 5º).

Um perfil adequado de professor de línguas exige o domínio de diferentes alternativas que as teorias pedagógico-didáticas apresentam, noções de abordagem comunicativa, suas evoluções e modernizações, sem, contudo, se deixar escravizar.

Reconsiderando a necessidade de um ensino assente na abordagem comunicativa que é uma das tendências da Didáctica de Línguas, concebida em função das necessidades dos aprendentes<sup>48</sup>, impinge que se reflecta sobre o processo de formação de professores, favorecendo-lhes conhecimentos, estratégias e mecanismos de articulação da teoria com a prática [um requisito fundamental a qualquer professor (Andrade e Sá, 1992:28)], sem os subjugar com modelos e instrumentos pedagógico-didáticos prontos a aplicar, mas conferir ao professor a aptidão para produzir a sua própria metodologia, em conformidade com a situação real de ensino/aprendizagem. O professor não tem que ser submisso em relação a esses domínios, nem se obriga a ensinar conforme certos modelos, mas deve conhecê-los, possuir o saber e, sobretudo, ser capaz de “filtrar informações pela perspectiva da prática real “ (Andrade e Araújo e Sá, 1992:30)

A perspectiva tripartida do ensino da língua (conhecimento, acção, metacognição) exige do professor uma atenção particular ao significado interpessoal, (Halliday, 1985/89:12, apud Avelar, 2009)<sup>49</sup>. Ter o aluno como foco de todo o processo de aprendizagem requer paciência do ensinante na experimentação dos métodos e técnicas de ensino, em função das necessidades que surgem, ter a capacidade reflexiva sobre eles, sem se

<sup>48</sup> Aprendente – indivíduo em situação de aprendizagem; indivíduo que aprende e não alguém a quem se ensina (Galison, Robert e D. Coste, Dic de Didáctica das Línguas, (1983:59-60).

<sup>49</sup> Halliday, 1985/89:12, apud Avelar – Tenor refers to who is talking part, to the nature of the participants, their statuses and roles: what kinds of role relationship obtain, including permanent and temporary relationships of one kind or another, both the types of speech roles they are taking on the dialogue and whole cluster of socially significant relationships in which they are involved

assumir como seus escravos e sem sentir receio das modernices. Pode servir-se deles como fonte de inspiração para, com criatividade, produzir métodos e técnicas, aplicáveis ao contexto real do ensino que conduz.

O aluno cabo-verdiano, no início da escolarização (no EBI), necessita de um ensino que lhe permita dominar a LP, enquanto língua estrangeira, até próximo do seu nível de utilização da LM, obter as competências básicas, a fim de poder servir-se dessa língua como meio de comunicação<sup>50</sup> e veículo de acesso às diversas vertentes de saber. Isso impõe a adequação dos objectivos de aprendizagem, meios e métodos de ensino da LP à teia de competência da linguagem, conforme as necessidades de uso dessa língua.

O espaço escolar deverá encorajar os bons estilos comunicativos trazidos do meio familiar e “treinar os usos de fala que a criança ou o adolescente não adquiriu noutros meios, mas são necessários para os preparar para situações futuras de inserção” (Delgado-Martins, 1992:9).

Em língua estrangeira costuma-se pôr em relevo quatro ordens de competências: “ouvir, falar, ler, escrever”. Relativamente a isso, Reis & Adragão (1990:36) referem e tecem críticas contra a escola que, no exercício da função de ensino da LP, como LM, restringirem o seu papel ao desenvolvimento apenas das duas últimas competências “ler e escrever”, abdicando-se do “ouvir como dom da natureza [...] e falar é na rua e em casa que se aprende”. É uma verdade aplicável, com agravantes, ao contexto escolar cabo-verdiano, onde nos primeiros meses e muito antes de os alunos estarem preparados para saber o que lêem ou escrevem, sujeitam-se à aprendizagem da leitura e escrita, ao invés de terem a oportunidade de desenvolver as capacidades de ouvir, compreender e falar o Português, enquanto LE que deve ser convertida numa L2, a fim de ser utilizada como instrumento de comunicação e aprendizagens, enquanto LS.

No ensino, a atenção pedagógica é mais centrada na leitura e escrita, desde os primeiros meses de escolaridade. Tudo isso tem como agravante, o facto de ser absolutamente necessário primar pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, de forma mais abrangente em LP, enquanto língua em que são “veiculados os conhecimentos essenciais à sua sobrevivência relacional, [...] é nela que arrisca as suas auto-avaliações e se sujeita à avaliação dos outros” conteúdos, no dizer de Reis & Adragão (1990:34). A LP, sendo para os cabo-verdianos, quase uma língua estrangeira requereria ser primeiro ouvida, depois falada e, só mais tarde, lida e escrita.

Na concepção da política de formação de professores os objectivos devem ser preconizados em virtude do perfil e função docentes que se pretende que eles desempenhem.

---

<sup>50</sup> Savington, 1983:79, apud Bachman, 1980:83 caracteriza a comunicação como negociação de sentidos pretendidos, ajuste da fala ao efeito que alguém pretenda causar no ouvinte.

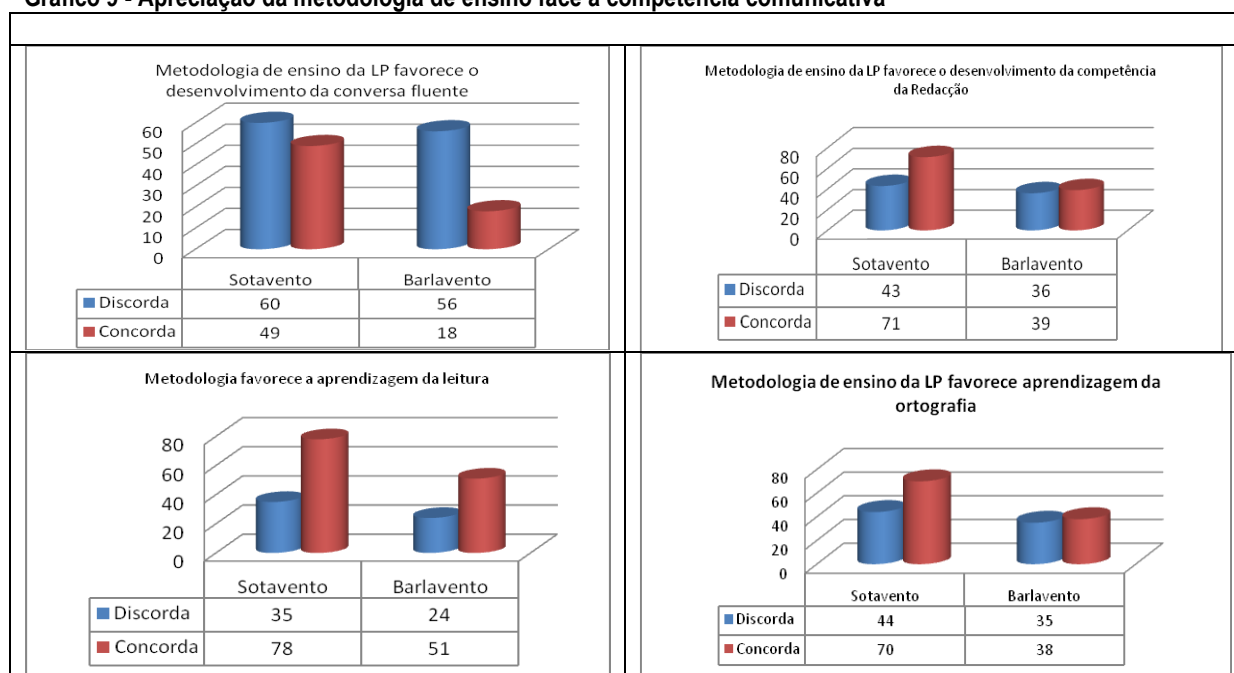
### 2.3.3. Posição de professores face à metodologia de ensino da LP para a competência comunicativa

Registam-se em Cabo Verde bastantes discursos acerca da metodologia de ensino da LP, o que traduz a preocupação com esta língua. Perante a oportunidade de apreciar a temática em epígrafe, interessou-nos conhecer a representação dos professores sobre o desenvolvimento da competência de comunicação dos alunos em LP, em função dos métodos de ensino adoptados actualmente, no que tange “à leitura, redacção, ortografia e conversa fluente”, de uma forma geral.

Pelas respostas obtidas, o estado do ensino não é desanimador para a maioria dos respondentes que se manifestaram de acordo com a forma como se processa o ensino, reafirmando que a metodologia utilizada favorece o desenvolvimento da competência de leitura e escrita. Comparado com o número dos professores que disso discordam, embora seja menos de metade, há um grande vestígio de consciência de que tudo não está bem e que algo pode ser culpabilizado por alguma situação menos bem sucedida na aprendizagem dos alunos. No entanto, é explícita a contrariedade quando se reflecte se a metodologia de ensino favorece o desenvolvimento da conversa fluente, em relação à leitura, o que não aconteceu no concernente à competência escrita (redacção e ortografia), onde se regista uma apreciação homogénea.

Em relação à oralidade, uma coisa são os efeitos do ensino sobre a leitura, outra é a que permite desenvolver a “conversa fluente”.

**Gráfico 9 - Apreciação da metodologia de ensino face à competência comunicativa**



Os professores consideram que a situação actual do ensino favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas promove menos a autonomia na comunicação oral que conta com apenas 67 respostas concordantes com a metodologia de ensino. Os professores são sensíveis à necessidade de



utilização da língua de ensino e desenvolvimento da oralidade. Reconhecem que é preciso alterar a situação e a metodologia de ensino e esse é um dos elementos a mudar, tendo em vista o desenvolvimento da proficiência linguística dos alunos para os tornar competentes em LP.

Realmente é absolutamente necessário que os alunos dominem a LP, enquanto instrumento linguístico em que se processa toda a aprendizagem escolar e saberes posteriores.

A questão de aprendizagem de línguas, em certos casos, ultrapassa a mera aquisição espontânea. Mesmo tratando-se da aprendizagem das LM, quando não se trata de aquisição, requer ciência no ensino, o que pressupõe a existência de formas de facilitação do processo do ensino e da participação na aprendizagem. No fundo, referimo-nos ao método.

Segundo Travaglia (1996), o baixo desempenho dos alunos pode ser explicado pela ineficácia das metodologias de ensino da língua veicular. Desta forma, vincula a aprendizagem ao ensino e, do trabalho do ensinante, destaca a necessidade de o professor aprender um conjunto de métodos e técnicas que lhe permitam encontrar diferentes formas e estratégias de ensino mais promotoras do desempenho dos alunos.

O método assume-se como um “processo que determina a realização de um objectivo” (Dic. da LP. ACL, 2001: 2458). Em Educação corresponde à forma como a situação de ensino e aprendizagem é conduzida para que o aluno possa, efectivamente, aprender a matéria enquanto objecto da situação (Metalinguagens da Didáctica, 2000:310-311).

No campo do ensino de línguas, que agora nos interessa mais, o método tanto pode ser a “soma de etapas lógicas, baseada num conjunto (que é a metodologia) coerente de princípios ou de hipóteses linguísticas, psicológicas, pedagógicas e que respondem a um objectivo determinado” como também pode constituir um manual de conjunto pedagógico (Galison e Coste, Dicionário de didáctica das línguas, 1983:470).

O método corresponde ao caminho que conduz a um determinado alvo.

Mateus (2002), analisa questões da política do ensino do Português LE/L2, citando dificuldades de vária ordem, nomeadamente, estruturas de ensino inadequadas, referindo ainda à insuficiência de instrumentos e material didáctico apropriado para o ensino tanto do Português como LM como da LNM. Em suma, faz sobressair a fraqueza institucional no processo promocional da cultura e da língua portuguesa.

Em Cabo Verde, para o ensino do Inglês e do Francês todas as escolas possuem, pelo menos um gravador, através do qual se exibem autênticas falas na língua original. Não deixa de ser uma verdade desvantajosa que recai sobre o ensino da LP em Cabo Verde que, também, não é uma LM, mas é ensinada como se o fosse, onde não é habitual o uso de audiovisuais nas aulas. A falta de

compreensão das matérias em geral por parte dos alunos e as deficiências na expressão de conhecimentos podem estar intimamente ligadas ao factor ensino na Língua Portuguesa, enquanto veículo do ensino, mas também às metodologias de ensino baseadas, predominantemente, numa abordagem tradicional de regra pela regra, com insuficiência de meios, onde o professor não pode ceder espaço à actividade do aluno para uso e reflexão no decurso do processo de ensino e aprendizagem. Isso dificulta o desenvolvimento da competência comunicativa e instrumentalização da língua.

Os métodos de ensino e aprendizagem podem constituir orientações para o professor, a par da reflexão sobre o processo pedagógico, em que se apoia para a construção da sua própria visão metodológica, enformada pela prática diária. A metodologia, de um modo menos complexo, pode resumir-se a “um conjunto ou sequência de métodos, de modos de agir ou pensar” (Dic. da LP. ACL, 2001: 2459). E não é o carácter repetitivo e fragmentado do ensino que faz activar o pensamento e a acção. Fragmentar e repetir o material de ensino pode promover a decoreação, mas representa um empecilho à consecução de resultados satisfatórios para os alunos, por estes deixarem de activar os conhecimentos e procedimentos de solução de tarefas, passam a utilizar somente informações memorizadas e não, necessariamente, compreendidas conceptualmente. A falta de compreensão por parte de alunos e professores sobre os temas de língua portuguesa faz com que não sejam capazes de explicar e justificar os conceitos e procedimentos utilizados ao resolverem as tarefas escolares.

Um professor de língua é, de certa forma, influenciado pela sua experiência anterior enquanto docente, ou pelas recordações da sua condição de aluno. A visão do mundo que o professor detiver permite-lhe identificar-se mais com um determinado método do que com outro. Ele pode ser mais tradicional ou mais aberto a mudanças, a interações com o aprendente ou não, mas é importante a sua disposição para reflectir sobre a relação pedagógica e a complexidade das aulas, com a ambição de adequar, permanentemente, o processo de ensino, tendo em vista a progressão dos seus alunos.

Actualmente, defende-se o método de ensino centrado no aprendente. Admitimos, de facto, que a aprendizagem resulta da conversão de informações em conhecimento auto-construído, através de uma relação dialógica entre a participação do aluno na construção do saber, o papel do ensinante e a forma como decorre o acto de ensinar/aprender.

Os ensinantes da LP em Cabo Verde, conforme os Gráficos sob o número 9, têm consciência de que a forma como se processa o ensino da LP nem sempre favorece o desenvolvimento da competência comunicativa. Subjacente à questão dos métodos está a conceptualização da competência comunicativa. A leitura, a ortografia, a redacção, a conversa fluente em LP foram propostas como sub-competências comunicativas fundamentais. Esta perspectiva de competência,

embora não seja abrangente, considera os requisitos principais que um utilizador de língua deve possuir para responder a situações de comunicação com competência. A situação do ensino mais crítica é a fala. A maioria dos inquiridos que discorda da metodologia de ensino, considera-a desfavorável ao desenvolvimento da competência da oralidade e é onde os professores se centram para proporem medidas para a melhoria do ensino.

### 2.3.4. Metodologia de ensino e desenvolvimento da competência comunicativa

A metodologia de ensino do Português Língua Segunda (PLS) em todos os países de Língua Oficial Portuguesa, introduzida desde a data da independência, tem sido objecto de debates, nomeadamente em congressos por intelectuais das mais diferentes áreas de pesquisa. Apesar de mudanças paulatinas, a nível dos discursos, os professores verificam, nos resultados, o deficit na competência de comunicação dos seus alunos em LP, por influência dos métodos de ensino nessa língua sobre o sucesso da aprendizagem. Manifestam-se, parcialmente, em desacordo com a metodologia de ensino da LP actual, pelo que, do ponto de vista deles, algumas mudanças devem ser introduzidas no ensino para melhor se desenvolver a competência de comunicação nessa língua.

A questão foi concebida subjacente à pressuposição de que um dos principais problemas de ensino é de natureza metodológica, associada à língua de ensino.

**Quadro 24 - Mudança no ensino para garantir o desenvolvimento da competência comunicativa**

Quadro 24 - Mudança no ensino para garantir o desenvolvimento da competência comunicativa														
	Mudança necessária para desenvolver a competência comunicativa													
Grupo	Ensinar LP como LE, adequando a isso a formação de professores	Ensinar LP como L2, adequando a isso a formação de professores	Promover mais a comunicação oral em LP, motivando seu uso nas aulas e fora delas	Promover o diálogo escrito, a gramática, ortografia e a organização textual	Disponibilizar materiais didáticos, áudio e vídeo favoráveis ao desenvolvimento da competência comunicativa e ou incentivar a leitura	Introduzir reforma a nível dos manuais, dos programas e dos planos curriculares, incluindo a gestão do tempo de ensino	Estimular a leitura e oralidade	Adoptar metodologias adequadas ao ensino de línguas estrangeiras e segundas, consultando outros países	Adequar a formação de professores ao ensino de línguas não maternas	Oficializar a LCV e ensinar através da LM, para completar a liberdade e a independência de Cabo Verde	Ensinar a LP desde os primeiros anos de escolaridade e prosseguir por competências linguísticas	Criar laboratório de LP	NR	Total
Sotavento	5	11	19	1	15	32	8	2	1	2	6	0	79	181
	1,50%	3,20%	5,60%	0,30%	4,40%	9,40%	2,30%	0,60%	0,30%	0,60%	1,80%	0,00%	23,10%	52,90%
Barlavento	4	13	18	7	2	11	2	2	0	0	2	4	51	116
	1,20%	3,80%	5,30%	2,00%	0,60%	3,20%	0,60%	0,60%	0,00%	0,00%	0,60%	1,20%	14,90%	33,90%
Total	10	24	45	10	17	53	10	6	2	2	9	5	149	342 <sup>51</sup>
	2,90%	7,00%	13,20%	2,90%	5,00%	15,50%	2,90%	1,80%	0,60%	0,60%	2,60%	1,50%	43,60%	100,00%

<sup>51</sup> Este total inclui a parcela das linhas dos NR (não respondentes) que subtraímos.

Falar da metodologia de ensino da LP como língua não materna, ou L2 está presente em inúmeros discursos didáticos. No decurso do EBI, enquanto fase crucial de construção de instrumento linguístico e alicerces cognitivos dos alunos, torna-se imperioso o diagnóstico e adequação de procedimentos pedagógicos, no sentido de permitir que a língua de ensino cumpra a sua função de língua veicular e assuma a responsabilidade de autonomizar os alunos na aquisição de saberes advenientes, sendo imprescindível que se garanta a competência comunicativa satisfatória dos alunos nessa língua, não só na perspectiva “prática da utilização da língua, mas também no domínio de estratégias para poder continuar a aprender quando já não participa de um ensino institucionalizado” (Meyer-Hermann, 1983:571).

Conforme se sugere no Quadro 24, durante as três fases do EBI o professor pode ajudar o aluno a transformar a LP numa língua do quotidiano escolar e de estudos subsequentes, construindo a competência comunicativa para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. De acordo com as palavras da Directora Geral do Ensino<sup>52</sup> “as aulas têm que ser devidamente preparadas [...] o professor tem que estar sempre presente e dedicar-se à rentabilização do tempo de aprendizagem que lhe é disponibilizado, [...] os alunos têm que ser pontuais [...] estudar e devem ser [...] acompanhados em casa”.

No contexto de aquisição da LM e durante a aprendizagem da LNM, o aprendente tem de lidar com duas ou mais línguas, enquanto o professor se obriga a dominar as diferenças e semelhanças que ocorrem nas línguas, o que torna indispensável que ele obtenha uma formação que lhe confira um perfil correspondente<sup>53</sup>, possuir uma proficiência linguística ampla, com domínio dos elementos da cultura nacional e estrangeira que lhe permite caminhar no sentido da complementaridade defendida por Veiga (2004). E, conforme as propostas do QECR (2001:199-200), que o Conselho da Europa, um dos organismos incumbidos de tratar dos assuntos linguísticos, adoptou como princípio metodológico fundamental, os métodos eficazes para o ensino/aprendizagem e pesquisas em línguas devem constituir um conjunto que propicia o alcance dos objectivos combinados de acordo com as características, motivação e necessidades do aprendente.

Portanto, além da competência comunicativa, o professor deve possuir o domínio das noções de psicologia de desenvolvimento e de aprendizagem. Similarmente, o Conselho da Europa defende

---

<sup>52</sup> Cláudia Silva (DGEBS), 2009, em entrevista exclusiva.

<sup>53</sup> Mialaret (1981), ao falar do perfil do professor, destaca a formação académica e a formação pedagógica como duas componentes fundamentais para que o professor seja capaz de responder às questões colocadas na sala de aula. O autor define a formação académica como um processo em que o indivíduo adquire conhecimentos gerais e específicos feitos num domínio particular, desenvolvendo a sua competência científica conforme o nível de estudos efectuados, mas também enriquecendo sua cultura geral (aquela que torna o homem aberto a tudo o que não é próprio, a tudo o que ultrapassa o estreito círculo da sua especialidade). Para a formação pedagógica, o autor fala num conhecimento científico que favorece à explicação das variáveis e dos factores que determinam e/ou condicionam uma situação escolar (Cf. Op.cit.pp. 9-17). Também Cf. Zeichner (1993)

uma sólida formação linguística e psicopedagógica que permita ao professor, através da sua forma de estar na sala de aula, transmitir confiança ao aprendente a fim de ver nele um modelo a seguir.

Para que o trabalho do professor seja adequado à real condição do aprendente, o acto de ensinar deverá seguir as etapas da evolução mental, partindo dos meios e conhecimentos que, à dada altura, o aluno dispõe.

O processo de ensino e os percursos de aprendizagem de uma língua requerem a utilização de estratégias, tanto pelos ensinantes como pelos aprendentes, incluindo a construção e teste de hipóteses, o conjunto que Besse & Porquier (1984), citados por Anã (1999:32), conceptualizaram de gramática da aprendizagem.

A selecção das estratégias, das actividades e dos materiais deve obedecer ao que atrás foi dito. De entre as estratégias de aprendizagem, está o recurso aos programas e manuais e, sempre que for possível e oportuno, aos documentos autênticos como sendo materiais que não foram concebidos com intenções pedagógicas, que podem ser “amostras” de língua não didactizadas e servem para ensinar a língua como muito bons meios a disponibilizar aos alunos. Como exemplos de documentos autênticos temos artigos ou anúncios de jornais ou revistas, folhetos de agências de viagens, folhetos publicitários, rótulos de produtos vários, catálogos de exposições, canções, extractos de documentos vídeo, calendários, reproduções de obras de arte, cartazes, etc.

Para atingirem uma efectiva competência de comunicação, os alunos devem utilizar, tanto quanto possível, materiais que contenham diferentes tipos de discurso: textos narrativos (histórias, pequenos contos, banda desenhada), textos descritivos adequadamente coloridos (descrição de pessoas, paisagens ou animais), textos prescritivos (receitas, instruções), textos poéticos e outros.

Na selecção de materiais alguns critérios podem ser estabelecidos e observados como motivos de atracção, particularmente a cor, a quantidade, ou seja, os documentos devem ser suficientes em número para permitir um volume de leitura razoável e adequado aos interesses dos alunos e conter elementos que proporcionam conhecimento de diversos tipos de discurso e permitam abordar vários temas do programa.

A consulta ao programa é indispensável, mas o professor pode cumpri-lo, organizar o seu trabalho, escolhendo os temas a tratar, em função dos interesses e das necessidades linguísticas dos alunos. Uma margem de livre mobilidade pedagógica permitiria aos ensinantes escolher os conteúdos a ensinar em conformidade com os objectivos definidos, não apenas por obrigação de seguir as listas programáticas, mas sim, em função do que considera necessidade e motivação dos alunos.

É a nível dos manuais e dos programas que os professores inquiridos consideram que há mais necessidade de reforma, conforme o Quadro 24.

### 2.3.5. Competência comunicativa da fala

No dizer de Reis & Adragão, 1992, a língua é essencialmente um código de comunicação oral. A oralidade é uma forma de comunicação imediata. É a necessidade de comunicar, falando, que mais nos impele a aprender uma língua. Falar é a forma mais directa de exprimir o pensamento.

A “conversa fluente em LP”, a que nos referimos é uma das questões colocadas aos inquiridos para reflectirem e opinarem. É uma competência comunicativa essencial, que se desenvolve na dependência da metodologia de ensino adoptada. Integrando-se na fala, a “conversa fluente” ela não se resume à pronúncia de sons. Falar uma língua exige não só saber pronunciar bem os sons, mas utilizá-los na comunicação com autonomia (Reis & Adragão, 1990:38-40)<sup>54</sup> pelo que inclui ainda, o uso do vocabulário adequado, a adopção do ritmo, da entoação ajustada, da altura da voz, capacidades que podem ser desenvolvidas nos alunos, através da orientação do professor, aproveitando os meios auxiliares, os exercícios e as técnicas de ensino.

Os professores inquiridos não se mostram totalmente satisfeitos com os efeitos da metodologia adoptada no ensino sobre o desenvolvimento da oralidade. Entre as sugestões avançadas estão as possíveis mudanças na metodologia de ensino, visando “estimular a leitura e desenvolver a oralidade” e a utilização de “meios audiovisuais”. A necessidade de realização da comunicação à distância, aceder à informação escrita e a outros conhecimentos é a utilidade imediata da leitura. À semelhança da fala, a leitura também não se resume à decifragem de código escrito.

Uma prática eficaz de comunicação oral consiste em dar a palavra aos alunos, para que eles possam desenvolver, progressivamente, as competências de compreensão e expressão orais.

Referindo-se à aquisição e desenvolvimento da linguagem, Delgado-Martins (1992:5) discerne um processo de produção e um processo de percepção que resumimos neste quadro:

**Quadro 25 - Esquema de competência baseado em Delgado-Martins**

<b>Domínio/Modalidade</b>	<b>Percepção</b>	<b>Produção</b>
Aquisição	Ouvir	Falar
Aprendizagem	Ler	Escrever

Com uma interpretação concordante com este Quadro 25 admitimos que o conhecimento interiorizado da língua e do mundo pertence ao domínio da aquisição e obtém-se através dos órgãos sensoriais a ouvir e a exprimir-se pela fala. A fala “permite a comunicação verbal pela voz” (Delgado-Martins, 1992:9).

A leitura e a escrita, porque exigem o desenvolvimento de actos motores específicos, capacidade de decifração de imagens e significados, enquadram-se no domínio da aprendizagem.

<sup>54</sup> Reis, Carlos e Adragão, José Víctor, (1990). *Didáctica do Português*, Universidade Aberta

A centralidade da fala leva a que, na vida prática e na escola, os alunos, primeiro, tenham que 'sentir' a língua (ouvir, falar), só depois serem confrontados com a forma escrita para lerem.

Na vida adulta real, cada indivíduo terá de assumir o papel de interlocutor e falar em diversas situações, pelo que um dos papéis do professor é criar oportunidade onde todos e cada um dos seus alunos possam participar como locutor interactivamente (Andrade e Araújo e Sá, 1992:66-67).

Algumas das muitas actividades de interacção oral podem ser realizadas com os alunos, a fim de serem preparados para o plano da comunicação real: relato, reconto, recitação, resumo, discussão, debate, bem como, representação de textos dialogados, dramatização de textos narrativos, jogo sobre situações do quotidiano, ainda que sob a forma de comunicação simulada. Com tais actividades pode-se recriar, na sala de aula, situações de comunicação que os alunos poderão vir a encontrar no seu quotidiano fora da escola.

A componente lúdica e teatral das representações, dramatizações e simulações constitui um atractivo para a generalidade dos alunos. Os alunos mais tímidos estarão mais abertos a exprimir-se no plano da ficção do que no plano da realidade.

Um professor do ensino básico, para além de generalista, é professor que inicia o aluno na língua de escola (da LP), por isso é chamado a privilegiar a vertente comunicativa, embora também o seja pela vertente descritiva no ensino. (Reis & Adragão, 1990:35).

O tempo dedicado ao trabalho da oralidade e da leitura na aula deve ser assumido, por parte do professor, com grande empenho, o que requer um programa de ensino flexível, margem de autonomia e boa responsabilidade na gestão dos tempos lectivos. Para cada competência, os alunos devem realizar actividades variadas e úteis, de complexidade variável, adequadas aos estádios de desenvolvimento, de modo a não descurar a necessária e harmonizada progressão na aprendizagem.

As aprendizagens no âmbito da modalidade do oral são sempre necessárias nas línguas ensinadas. Falar é a primeira função de uma língua.

Compete à escola, como espaço de ensino, por excelência, reconhecer as aquisições comunicativas levadas pelo aluno do ambiente familiar, identificar as dignas de preservar e prosseguir com elas, na perspectiva de enriquecimento progressivo, em direcção ao patamar mais desejável que se quer colocar a língua.

#### **2.3.6. A componente comunicativa escrita**

Relativamente à LP, já vimos que os professores não estão todos, completamente, satisfeitos com os métodos de ensino, no que tange à sua contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa escrita. O estatuto da escrita sobressai em relação à oralidade, como indicador da

correção linguística, conforme se nota no programa “Bom Português”<sup>55</sup>, que se refere à correção da LP, realçando mais a vertente escrita (ortografia e gramática). Uma das funções da escrita é a conservação do oral. (Delgado-Martins, p. 15).

Em Cabo Verde, porque a LP é aprendida na escola, a questão da escrita, no que tange à ortografia, em si, coloca-se menos do que sucede com a sua utilização na oralidade ou na produção escrita. Um indivíduo proficiente na modalidade da linguagem oral padrão pode não dominar a escrita, como acontece aos utilizadores da LCV.

Falar pode-se aprender sem ensino. O mesmo não acontece em relação à escrita. Andrade & Araújo e Sá (1992) são peremptórias em considerar que a escrita pertence ao domínio da aprendizagem, por isso só se aprende, através de ensino. A escrita tem um papel importante nas estratégias de memorização dos alunos (desde fazer grafismos a copiar letras, palavras e textos, escrever diálogos, tomar notas, elaborar listas, etc), pelo que pressupõe seleccionar algumas actividades passíveis de facilitar o trabalho docente nesse sentido.

As propostas de actividades relacionadas com a língua escrita, quer na vertente recepção – leitura, interpretação e análise de textos – quer na vertente de produção, se forem selectivamente diversificadas, podem contribuir para o enriquecimento da componente lexical, permitem consolidar alguns dos mecanismos gramaticais de base, nomeadamente no campo da morfologia e da sintaxe.

Apesar da importância da compreensão escrita, a perspectiva da produção escrita deve ocupar um lugar de relevo, pelo seu contributo no desenvolvimento do pensamento, da componente reflexiva e expressão da criatividade do indivíduo.

O professor deverá dedicar tempo e cuidado às formas de verificação e controlo, promover a progressão em espiral, activando sempre o saber dos alunos, a partir dos conhecimentos já adquiridos, num processo interactivo entre o novo e o já adquirido para manter os alunos motivados, através de tarefas interessantes, mas úteis e que contribuem positivamente para o desenvolvimento da sua autonomia<sup>56</sup>; privilegiar exercícios sistemáticos e constantes; introduzir dificuldades gradativas, para permitir o reinvestimento dos conhecimentos acumulados em novas aprendizagens, proporcionando-lhes a oportunidade de desenvolvimento da capacidade de utilização da língua em diversas situações e expandir o gosto pela escrita, através da produção de diferentes tipos de textos.

Para o aperfeiçoamento da expressão escrita é imprescindível que os alunos tenham motivação e bastante oportunidade de escrever, gradualmente, desde a primeira faixa etária escolar, tendo a possibilidade, não só de aprender a caligrafia e a ortografia, transcrevendo as palavras vistas e

<sup>55</sup> O programa apresenta a sua conclusão sempre: “assim se escreve em Bom Português”.

<sup>56</sup> Holec, 1989 especifica os saberes de aluno autónomo àquele que “*prendre en charge son apprentissage*”.



ouvidas, aplicar regras de gramática, mas também iniciar a escrita criativa e autónoma (versos, contos, lendas, vinhetas).

#### 2.4. A formação na determinação do perfil de ensinantes da LP no EBI

Referindo-nos ao ensino da LP no Ensino Básico Integrado, estamos a reflectir sobre as condições preparatórias se ajudam ou não o professor a promover a competência comunicativa dos alunos, que ao ingressarem na escola se confrontam com o ensino numa LNM. Entendemos oportuno encarar essa situação como problemática e dissertar um pouco sobre a relação entre a formação e a construção do perfil de professor.

Ao falarmos do perfil de professor para o desempenho da função que lhe estiver atribuída, somos obrigados a apelidá-lo ou adjectivá-lo com os termos 'adequado/desadequado', 'bom/menos bom', entre outros. Um professor de adequado perfil, ou um professor com bom perfil, constrói-se e se o possuir exhibe-o no exercício da função, numa demonstração que não se dissocia da sua qualificação profissional. Ora, a qualificação de um professor é um dos elementos que o caracterizam como parte integrante do seu distinto ser profissional.

O perfil do professor de línguas, defendido por Mellin (2005), baseia-se na postura do professor na sala de aula. Esse autor coloca ênfase no seu papel para a motivação do aprendente, levando-o a desejar aprender a língua. Essa motivação pode ser conseguida (cumulativamente) a partir das competências gerais (aspectos cognitivos, ou seja, conhecimentos que ultrapassam a simples competência linguística),<sup>57</sup> fundada na metodologia utilizada pelo mestre, intimamente ligada ao que ele fala, ao que ele faz e à maneira como apresenta a aula (Grosso, 2006)<sup>58</sup>. A ausência de tais competências e a inadequação da metodologia podem constituir factores adversos à motivação dos aprendentes para a apropriação de uma língua.

Hoje em dia os professores sentem-se obrigados a ser, profissionalmente, mais comprometidos, de modo a conseguirem desenvolver, cumulativamente, um conjunto de funções e papéis. As exigências actuais levam-nos a dispersar atenção e energia a uma multiplicidade de campos de intervenção, sentindo a necessidade de ser, simultaneamente, técnicos especializados em vários e complexos domínios, como também especialistas em matérias que deve ensinar, tendo, ainda, que ser estimulador do desenvolvimento dos aprendentes e funcionar como psicólogo dos alunos, capaz de diagnosticar os problemas de aprendizagem, acumulando a função de técnico de desenvolvimento curricular, utilizador de novas tecnologias de ensino, perito das relações humanas, investigador, inovador das práticas de ensino, agente de mudança do sistema educativo

---

<sup>57</sup> Compreenderemos melhor os diferentes saberes propostos para um professor de LE, ao consultarmos o (QECR) Quadro Europeu Comum de Referência (2001).

<sup>58</sup> - Neste sentido, Grosso (2006) refere-se ao perfil de um professor para o ensino do Português (LE), explicita a necessidade de docente desenvolver um conjunto de competências gerais individuais (diferentes saberes) que lhe permitam ajustar seus métodos de ensino a diferentes tipos de público e de contextos, gerir as diferentes capacidades e conhecimentos dos alunos, fazer interagir os aspectos socioculturais, ultrapassar as dificuldades dos aprendentes nas diferentes componentes (compreensão e expressão orais e escritas) e responder à heterogeneidade cultural. O *Quadro Europeu Comum de Referência* (2001) aponta os diferentes saberes essenciais que deve possuir um professor de LE.

e da sociedade, conforme concluiu Estrela (1992). Toma-se necessário que eles sejam competentes e preparados para tal multiplicidade de funções, através da formação.

#### **2.4.1. Formação académica – a base para o perfil de professor**

A formação académica é um dos elementos estruturadores do perfil de um professor, uma base e um dos elos da “educação permanente”<sup>59</sup>. Considerada pluridisciplinar, multifacetada, a formação académica confere ao indivíduo as bases em vários domínios científicos (História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, Psicologia, Literatura...)

Uma boa formação académica permite ao professor granjear uma cultura geral e torna-o aberto a tudo, capaz de autonomamente evoluir e ultrapassar as fronteiras da sua especialidade. Com boa formação académica, fica tecnicamente apetrechado em saberes que necessitará transmitir aos alunos. Porém, para navegar, à vontade, no campo da formação e desenvolvimento da personalidade dos alunos e dos estudantes precisa de uma formação psico-pedagógica, mas também sustentar o processo de autoformação contínua.

Um professor do ensino básico ou mesmo do ensino secundário não tem que saber tudo, mas é indispensável que esteja preparado, actualizado para responder às eventuais questões que os aprendentes colocam nas aulas, ajudando-os a solucionar seus problemas de aprendizagem. A formação académica é imprescindível por favorecer a aquisição de cultura geral, que torna o professor aberto a tudo, inclusive ao que é específico da sua profissão. É difícil, senão impossível transformar um indivíduo ignorante em bom professor, condição que pode ser garantida através de uma sólida formação académica e pedagógica.

#### **2.4.2. Formação pedagógica – contributo para o perfil de professor**

Devido ao carácter generalista do professor do EBI, a ele se atribui a responsabilidade absoluta pelo processo pedagógico, que se estende sobre todas as disciplinas ministradas, incluindo a língua de ensino, que tem efeitos sobre todas as fases de escolarização posterior. É portanto, vulnerável à culpa por qualquer deficiência na aprendizagem corrente e subsequente dos alunos. O professor do Ensino Básico Integrado cabo-verdiano joga importante papel de iniciador do ensino, que se realiza em Português, pelo que deve possuir um elevado nível de competência comunicativa em LP, na horizontal e na vertical<sup>60</sup>. Reconhece-se que nesse campo há deficiências, embora diagnosticadas sem exacto exame clínico, por Ramos (1985) e Veiga (1996), admitindo que “o desconhecimento do Português” por

<sup>59</sup> Mialaret, Gaston (1981:9-12), A Formação dos Professores, traduzida por Joaquim Filipe Machado, Livraria Almedina, Coimbra

<sup>60</sup> Os termos *horizontal* e *vertical* foram usados no *Quadro Europeu Comum de Referência* para as proficiências em relação aos níveis estabelecidos pelo mesmo documento. Assim, o aprendente pode progredir de nível para nível (vertical, em letra A, B, C) ou dentro do mesmo nível (horizontal, em número A1, A2...).

parte dos ensinantes e a discrepância no ensino da LP em Cabo Verde concorrem como causa primordial do fracasso escolar dos alunos nas ilhas.

Citados por Andrade & Araújo e Sá (1992:48-49), Dalgalian et al (1981), retomando G. Ferry, indicam mudanças nas funções do professor, favoráveis à construção de aprendente autónomo: i) de enunciador na transmissão do saber ao mediador do saber; ii) de avaliador das produções do aluno ao observador de tudo o que diz respeito à comunicação do aluno na aula; iii) de um realizador de programas e manuais ao organizador de tarefas e selector de meios didácticos, em função das necessidades dos seus aprendentes; iv) de classificador a avaliador ou fornecedor de feedback do progresso aos seus aprendentes, usando os dados de observação numa óptica de autonomizá-los na sua aprendizagem, conferindo-lhes competência para, com autonomia, utilizar a língua de ensino como instrumento de estudo e formação.

Qualquer docente que pretenda ser brilhante, para além de dominar um conjunto vasto de conhecimentos, é importante que os adquira de forma sólida e é imprescindível que ele seja um professor-investigador. Uma sólida formação académica não será auto-suficiência para o desempenho da função de docente-educador, mas constitui base para alcançar outros domínios científicos que servirão de suporte para a formação pedagógica, sem a dispensar.

A formação pedagógica deve proporcionar-lhe a oportunidade de se preparar para a investigação. É importante que as matérias de formação de professores sejam escolhidas em função de várias preocupações, como: desenvolvimento de atitudes intelectuais que permitam a transferência de competências adquiridas para outros domínios, abrindo possibilidades de o indivíduo continuar a enriquecer-se pessoalmente, através da investigação.

A formação deve funcionar como uma injeção de vontade de continuar a saber, através da investigação.

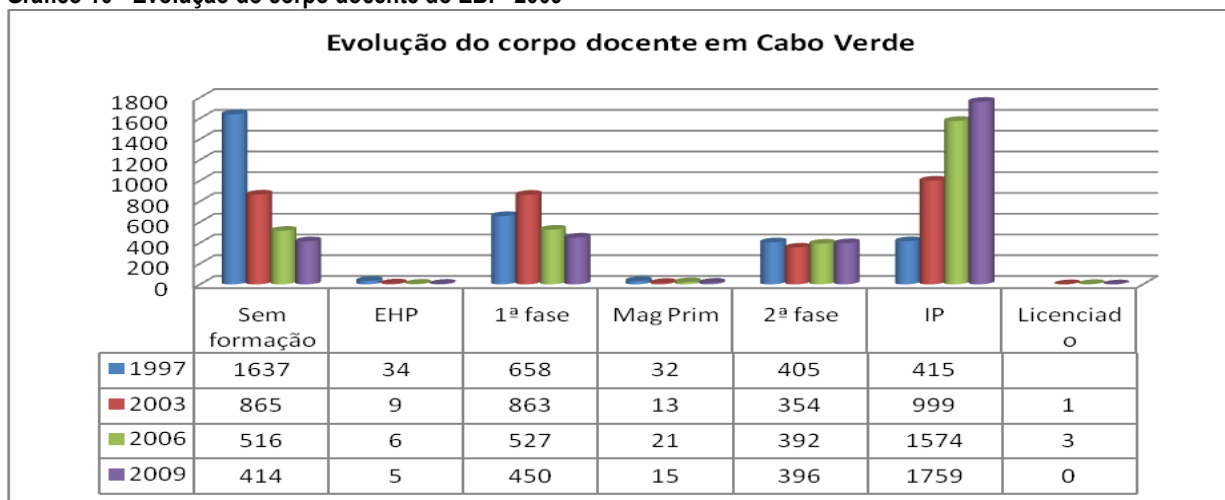
Particularmente em Cabo Verde, os cursos das escolas de formação de professores do EBI, de acordo com os respectivos planos curriculares, não se centram apenas num grupo de disciplinas que interessam à docência, incluem estudos psicológicos, pedagógico-didácticos das diferentes disciplinas com que terá o professor de labutar, adquirindo conhecimentos científicos, especificamente relacionados com a estrutura e o funcionamento psicológico dos aprendentes, passando ainda por uma fase de duração razoável de (estágio) iniciação às relações pedagógicas professor-aluno-meio, onde experimenta instrumentos, métodos e técnicas, pedagógicos, de modo a aplicá-los, com conhecimento de causa. Mais abrangente do que isso o professor, na sua preparação, tem oportunidade de participar na reflexão filosófica, histórica e sociológica da instituição escolar, em conformidade com os pressupostos de Mialaret (1981). Isso pode iniciá-lo em hábitos de reflexão e torná-lo capaz de avaliar

os efeitos da sua acção educativa, sendo reflexivo e revisor das suas práticas, sem ser escravo isomórfico dos conhecimentos adquiridos.

A formação considerada adequada para ensinar alunos do Básico Integrado é a realizada pelo IP, instituição que ministra curso de formação para professores do Ensino Básico. Trata-se de uma formação de dois anos, mais um de estágio profissional, como já anteriormente explicámos. Perfil equivalente é considerado o professor habilitado com o MP+2ª fase (curso de Magistério Primário, de dois anos, mais uma formação do docente em exercício, com a duração de um ano lectivo). Os professores formados pela antiga Escola de Habilitação de Professores (EHP) têm uma forte e adequada componente pedagógica, conferida sobre uma fraca base de 4º ano de escolaridade. Professores com esse perfil, hoje, são residuais, porque evoluíram, na sua maioria, em termos de formação.

Em Cabo Verde, mais de 60% dos indivíduos que exercem a docência no Ensino Básico são considerados professores, por serem aqueles que possuem a formação profissional exigida para o exercício da função docente, em conformidade com os requisitos legais. No Ensino Básico Integrado, os professores são preparados nos institutos de formação para realizarem o ensino de todas as áreas disciplinares e das línguas também. São generalistas, ou seja, ensinam a alunos de uma única turma, porém, em regime monodocente, assumindo cada um, o plano curricular de todas as áreas, ao longo dos seis anos de escolaridade.

**Gráfico 10 - Evolução do corpo docente do EBI - 2009**



Nota-se um crescimento ascendente de professores qualificados, ao longo dos anos, pelas escolas de formação. Reduz-se o número dos que são habilitados com o 9º, 10º, 11º anos de escolaridade e que se enquadram na categoria de professores sem formação. Nota-se que a coluna muito alta em 1997 (azul), decresceu, sucessivamente em 2003 (vermelho), 2006 (verde) e 2009 (lilás), devido ao incremento do processo e diversificação dos modelos de formação de professores, tendo em mira a melhoria da qualidade do ensino e a elevação dos resultados das aprendizagens.

Os dados atrás trazidos à análise mostram-nos que as condições de ensino evoluíram ao longo dos tempos, em função da formação de professores. Com melhor desempenho e melhoria de outros condicionalismos poderão propiciar uma aprendizagem escolar ainda mais aceitável.

## **2.5. Necessidades, interesses e motivações dos alunos para a aprendizagem de LNM**

Referindo-nos ao ensino na LP2, enquanto instrumento veicular, convém associar o papel do ensinante ao do aprendente em situação de aprendizagem<sup>61</sup>, justifica Carlos Reis (1992:13-14), centrando-se na componente da repartição do poder na relação entre esses elementos, reconhecendo que “há imenso espaço de intersecção de competências do professor e do aluno”.

A repartição de papéis inclui a atitude que os aprendentes demonstram em relação à língua e as oportunidades que se lhes oferece para ouvir e falar a LS, ler e escrever nessa língua. O input que os alunos recebem é um outro factor externo, a que se encontram expostos, sem os quais a aprendizagem de LS não ocorre.

O aluno é o sujeito da aprendizagem. Aprendizagem é aqui assumida como “conhecimento através de estudo”. A componente “estudo” leva a considerar que aprender é menos natural do que adquirir uma ou mais línguas. A aquisição da LM acontece, sem implicar estudo nem ensino formal e ocorre de forma espontânea. Resulta como “um acrescento, um aumento ao que já se tem” (Ferraz, 2007:20). Mas a aprendizagem não sucede sem o esforço de ensino e vontade de aprender.

É para o aluno que o professor organiza e dirige o ensino, em função dos objectivos da aprendizagem determinados pela instituição. É fundamental considerar que é ele quem necessita de aprender. Por essa razão, é importante encarar o aluno como pessoa, ser social, alguém que comunica, que aprende se tiver vontade, incentivando-lhe a adoptar planos de aprendizagem mais adequados e realistas para as suas necessidades.

O ensino e a aprendizagem através de uma LS realiza-se com eficácia se o aprendente estiver convicto da necessidade de a apropriar no sentido de a converter no veículo de acesso ao saber. A aquisição da LS é permeável à acção dos factores externos e sujeita-se à influência dos factores internos, como os mecanismos cognitivos que permitem ao aprendente extrair informações sobre uma nova língua, a partir do conhecimento prévio e anterior que traz sobre o mundo em geral, conseguido através de primeiras línguas. Esse conhecimento anterior tem a vantagem de permitir saber de que forma uma língua normalmente funciona, o que é favorável para deduzir como a nova pode ser usada.

O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira ou uma LNM, como mencionam Andrade & Araújo e Sá (1992:25), já teve finalidade essencialmente “prática”, nos séculos XVI e XVII e

passou a ter fins “comunicativos”, relacionados com o desenvolvimento económico-social da sociedade europeia. Seguiu-se a finalidade de índole “educativo-cultural”, no século XIX, visando a aquisição do capital cultural e a distinção social das elites e o valor conferido às línguas europeias fez-se acompanhar dos mecanismos glotofágicos sobre as línguas locais. No século XX, mais precisamente após a Segunda Grande Guerra Mundial, a urgência da relação de unidade entre os vários países, fez emergir a necessidade de fundir o objectivo comunicativo e o prático, privilegiando o desenvolvimento da comunicação social e a língua na vertente falada. Em pleno século XXI o interesse de aprender uma LE ou uma LNM justifica-se pela reunião de toda a motivação dos séculos precedentes.

Schutz (2004) estabelece uma relação entre o papel do ambiente e interesses do aprendente. Defende a autenticidade dos meios e o ensino da língua através de actividades voltadas para os interesses do aprendente.

Entretanto, segundo esse autor, se num dado ambiente escolar as actividades forem ditadas por um plano didáctico predeterminado e rígido, ao invés de serem actividades centradas na pessoa e nos interesses do aprendente, o grau de motivação será baixo<sup>62</sup>, influenciando também o tamanho da turma por cada professor, da sala de aula e outros factores.

A motivação para aprendizagem de uma determinada língua constitui para o aprendente um elemento de extrema importância para o seu sucesso na aquisição da competência comunicativa. A motivação está intrinsecamente relacionada com diferentes factores.

O professor pode funcionar como factor motivador ou desmotivador, conforme o seu perfil e as condições em que coordena o processo pedagógico na sala de aula. A motivação favorece o desenvolvimento da vontade de aprender com autonomia. No exercício do seu papel e promoção da autonomia<sup>63</sup> do aluno, o professor, tem a necessidade de o conhecer, bem como as suas experiências. É importante a interacção contínua na sala de aula. Vygotsky (1934) já argumentava que a criança aprende com maior consistência em interacção com o outro (professor, colegas, ...). O facto de chegar à escola, com conhecimentos implícitos da LM, o que, segundo esse pesquisador, correspondem para o professor a Zona Proximal do Desenvolvimento, esse é o lugar onde ele deve actuar, consideramos nós, o ponto donde ele deve partir, ao iniciar o ensino de uma nova língua. No caso em apreço, a aprendizagem da LP deverá começar pela língua conhecida e progredir para a desconhecida.

Referindo-se à motivação do aluno na sala, Mellin (2005) dirige atenção à metodologia utilizada pelo professor na sala de aula, o que ele fala ou faz, a forma como apresenta as lições e orienta os alunos, com vista a desenvolver a motivação. Na sua teoria, Vygotsky (1934) afirmava que a

---

<sup>62</sup> Esta teoria desenvolvida por Vygotsky foi objecto de estudo de vários autores como Terra (2004) que entendem que a ZPD não é uma zona física, mas sim o lugar onde se desenvolvem as formas de mediação sociais

<sup>63</sup> PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) definiu a autonomia como capacidade a ser desenvolvida nos alunos e como princípio didáctico geral e orientador das práticas pedagógicas que promovem essas capacidades

participação do Outro requer do professor, enquanto elemento 'proponente e promotor' da interacção na sala de aula, conhecimentos, quer da LM quer da LE, para poder saber onde e como deve actuar em relação aos aprendentes. Poth (1979:52) afirmou que a continuidade do equilíbrio cognitivo e intelectual das crianças, dentro de um contexto cultural e escolar específico, é mais provável quando o professor possui noções intuitivas de base com que dirige a vida quotidiana e os interesses imediatos dos alunos, se tiver em conta as necessidades que ele tem da língua e a importância que a língua tem para a sua vida prática.

Esses autores citados realçam algumas das boas qualidades de um professor, o que nós também consideramos imprescindíveis para o desenvolvimento continuado da motivação nos aprendentes, a vontade de aprender com autonomia para adquirir a proficiência linguística de modo progressivo. O sucesso do ensino de uma língua depende do sentido que ela faz para o aprendente e do despertar da ambição de a aprender.

Segundo Holec (1989), citado por Andrade e Araújo e Sá (1992:49-50), um aluno autónomo responsabiliza-se por sua aprendizagem, por ser capaz de a organizar no tempo e no espaço, a partir de objectivos em que ele participou na construção, auto-avalia o processo de aprendizagem que escolheu, controlando o seu desenvolvimento. Em suma, um aluno autónomo é "um aprendedor" que consegue reflectir sobre o que é aprender" a fim de, autónoma e conscientemente, activar estratégias mais adequadas para suprimir as insuficiências detectadas na aprendizagem.

Naturalmente, a questão da motivação em contexto escolar é controversa, mas implicar os alunos no processo de ensino aumenta a sua autonomia, participação e envolvimento nas tarefas, cresce o seu grau de responsabilização e maior eficácia na aprendizagem.

Considerando a língua como objecto de estudo, quer dizer que os alunos vão estudá-la para saber como funciona, aprender o vocabulário, conhecer e aplicar as regras de gramática. Adquirir a língua como meio de comunicação, ou seja, para desenvolver a competência comunicativa, na sua função receptiva e produtiva, estamos cientes de que é comunicando que os alunos aprendem a língua, ou seja, no seu uso é que aperfeiçoam o seu conhecimento. Isso implica conciliar a metodologia que preconiza "falar sobre a língua" com a que permite "falar-se a língua", colocando o aluno em "situações de uso levando-o a explorar as suas possibilidades cognitivas (metacognição) e em função dela avaliar o seu nível de competência (metapraxis))" (Alarcão, in Andrade & Araújo e Sá, 1992:10 ).



### **3. Referencial sobre o ensino em Cabo Verde**

Em conformidade com a Declaração Mundial sobre a educação para Todos (Conferência de Jontiem, Tailândia, 1990) “qualquer pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder beneficiar duma formação concebida para dar resposta às suas necessidades educativas fundamentais”. O sistema educativo tem como função fundamental o desenvolvimento das capacidades plenas dos jovens, na construção de sociedades saudáveis e cheia de vitalidade e crescimento económico social. A promoção do crescimento económico e da coesão social requer a preparação de indivíduos para a realização de papéis sociais e profissionais, que se consegue através da educação. O ensino e a formação são mecanismos para realizar a educação.

As sucessivas reformas educativas em Cabo Verde têm procurado respostas para a procura crescente da educação e do ensino, mas essas respostas são impulsos para novas necessidades, porque rapidamente deixam de satisfazer as aceleradas exigências contemporâneas para se transformarem em imperativos de mudança.

#### **3.1. Organização e funcionamento do sistema educativo em Cabo Verde**

O ensino em Cabo Verde está numa viragem e tem ocorrido alguma transformação estrutural dos subsistemas educativos. A alteração na política educativa visa beneficiar a Educação Pré-escolar, ao introduzi-la no sistema educativo que, em termos pedagógicos, facilita a sua articulação com o subsistema do Ensino Básico Integrado (EBI), cuja universalidade se pretende estender de seis para oito anos de escolaridade. O EBI enfatiza a atenção para a educação de crianças deficientes;

O Ensino Secundário (ES) mantém a duração de seis anos. As alterações introduzidas nos últimos anos empurraram a vertente técnica para o 3º ciclo (11º e 12º anos), que também contempla a via geral. A particularidade fundamental dessa mudança curricular na via técnica é o facto de ela ser reforçada com a componente eminentemente técnica e profissionalizante e alargamento da vertente do ensino secundário geral para quatro anos. Espessam essa vertente as tecnologias, a aprendizagem oficial, as várias oportunidades de desenvolvimento da componente profissional, nomeadamente, a opcionalidade pelo ano complementar profissionalizante oferecido a adolescentes e jovens do ensino secundário. Em termos de cursos profissionais de níveis crescentes uma importante diversidade é realizada pela Direcção de Educação de Adultos, que ultrapassa os seis anos de educação. As estruturas do ensino médio e superior asseguram a formação de quadros médios e técnico-profissionais, incluindo a dos professores do ensino básico e secundário, visando preparar o corpo

docente para a melhoria da qualidade do ensino e manutenção do ciclo de educação e formação de quadros.

Para harmonizar e adequar a resposta aos propósitos atrás referenciados, em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a educação organiza-se em i) educação pré-escolar que se enquadra nos objectivos de protecção de infância, desenvolvendo uma formação complementar ou supletiva às responsabilidades educativas da família. Destina-se a crianças com idade compreendida entre os três e cinco a seis anos e prepara-as, em termos de desenvolvimento da comunicação, destreza psico-motriz e socialização para o ingresso no EBI; ii) a educação extra-escolar desenvolvida em dois domínios distintos: a educação básica do adulto que abrange a alfabetização, pós-alfabetização, outras acções de educação permanente e a aprendizagem de uma formação profissional.

A educação escolar, conforme estipula a LBSE de Cabo Verde, subdivide-se em ensino básico, secundário, médio e superior. Os seis anos do EBI estão distribuídos por 3 fases de dois anos cada:

**Quadro 26 - Síntese do organograma do EBI**

1ª fase		2ª fase		3ª fase	
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano

Relativamente ao EBI, está entre os primeiros objectivos preconizados na LBSE, art. 19º, “favorecer a aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal e para a inserção do indivíduo na comunidade; Fomentar a aquisição de conhecimentos que contribuam para a compreensão e explicação do meio circundante”.

Na condição de ensino obrigatório e gratuito, o EBI conta com escolas básicas distribuídas por todos os cantos do país, a um raio de menos de três quilómetros dos mais pequenos centros populacionais. A população é servida, pelo menos, de uma escola secundária em cada município, havendo maior número naqueles cuja densidade populacional é maior. Em termos de Ensino médio este engloba a formação profissional, incluindo as escolas de formação de professores para o Ensino Básico, existindo três escolas em duas ilhas do grupo de Sotavento e Barlavento.

No EBI há um único plano de estudos nacional, estandardizado, composto por 4 áreas curriculares a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas e Expressões, com cerca de 22h30mn de carga lectiva semanal. Assim organizado, oferece às crianças uma preparação básica globalizante que as capacite para a compreensão de si, enquanto indivíduo e como parte integrante de um colectivo, estabelece a sua relação com o meio, o que lhe permite desenvolver capacidades de imaginação, observação, reflexão, como formas de afirmação pessoal.

A LBSE responsabiliza o subsistema básico pelo ensino da LP nos termos do artigo 19º:

Promover a utilização adequada da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo, que é: “propiciar a aquisição de conhecimento com base na cultura humanística, científica e técnica visando nomeadamente, a sua ligação com a vida activa; promover o domínio da língua portuguesa reforçando a capacidade de expressão oral e escrita”.

A LP, como língua de ensino, fica automaticamente encarregada de contribuir para a realização dos objectivos, auxiliar o desenvolvimento de capacidades de imaginação, observação, reflexão, como meios de afirmação pessoal, incrementar a criatividade e a sensibilidade artística e assumir-se como meio de alfabetização e prossecução de um dos propósitos do EB.

O ensino secundário tem uma duração regular de seis anos. Distribui-se por três ciclos de 2 anos cada: um 1º ciclo ou tronco comum ou ainda o 7º e o 8º ano de escolaridade; um 2º ciclo, ou o 9º e o 10º anos, o ciclo que, até 2006 se dividia entre a via geral e a via técnica.

O ensino médio tem a natureza profissionalizante e visa a formação de quadros médios em domínios específicos de conhecimento e tem a duração de pelo menos 3 anos. O IP é um exemplo de instituição formadora e tem a seu cargo a produção de professores do Ensino Básico com qualificação profissional adequada.

O ensino superior, agora assumido pela Uni-Cv – a universidade pública de Cabo Verde - tenta dar resposta à procura social e às grandes necessidades económicas do país, em termos de mão-de-obra qualificada. Forma quadros e os habilita para o exercício das funções de concepção, de direcção, de execução e de investigação, proporcionando-lhes uma “sólida formação científica, técnica humanística e cultural” (LBSE, 1990).

### **3.2. Índice de satisfação para com o ensino**

Os resultados da avaliação de alunos, particularmente nas disciplinas de Matemática e Português, reflectem males do ensino e da educação. Pesa sobre a LP a responsabilidade de sustentar todo o ensino e a avaliação, na qualidade de língua veicular, na qual se demonstra os saberes. Não obstante a carência de dados obtidos junto do GEP, confirma-se que, nos concelhos de S. Miguel e S. Vicente, relativamente ao ano lectivo 2007/2008, a taxa de não alcance dos objectivos mínimos do ensino se concentrou na LP, obtendo 8 a 21%, nas duas primeiras fases do EBI. A Matemática sucede a nessa problemática. É notória a melhoria dos resultados nos dois últimos anos do EBI, onde essa taxa de reprovação nessas disciplinas decresce significativamente, para 4 e 5%, respectivamente.

Apesar de, na rotina, se questionar sempre sobre a qualidade do ensino e das aprendizagens, curiosamente, os resultados do QUIBBE/2007<sup>64</sup> revelam a contradição entre os indicadores de satisfação e a sensação que é manifesta por uma parte da população cabo-verdiana. Basicamente,

---

<sup>64</sup> Questionário de Indicadores Básicos de Bem-Estar - <http://www.ine.cv/actualise/destaques/files/APRESENTA%C3%87AO%20QUIBB%202007%20-%20NIVEL%20NACIONAL%20DEFINITIVO.pdf> – Agosto de 2009

2007 regista 95,9% da população com idade superior a 15 - 24 anos alfabetizada, onde se destacam 96,6% da camada feminina. É a faixa etária mais jovem que concorre com maior número de letrados, pois, em termos de adultos a população alfabetizada é de 79,6%.

Os dados do QUIBBE levam-nos a concluir que o ensino em Cabo Verde não é tão problemático, mesmo em termos de metodologias, onde só 0,3% afirmam que não gostam da metodologia do professor.

O abandono escolar, embora seja insignificante no EBI, os dados indicam que apenas 1,1% dos alunos têm idade inferior a 11 anos, sendo mais notório na faixa etária superior a 11 anos. A falta de meios (financeiros) com 30,4%, e o desinteresse com 29% justificam as maiores causas do abandono escolar.

### **3.3. O ensino do Português em Cabo Verde**

Reiteramos que a nossa preocupação no âmbito esta investigação é a problemática do ensino através das línguas em Cabo Verde. Pesquisamos, procurando obter dados sobre a instalação do ensino em Português e para satisfazer a curiosidade, tentamos informar quando é que verdadeiramente começou. Auxiliamo-nos da investigação realizada por Francisco Silva<sup>65</sup>, que escreveu uns artigos intitulados de História Breve da Educação em Cabo Verde até à Independência. Com base nesse estudo, podemos reafirmar que houve atraso na instalação de escolas e, por consequência, a efectivação do ensino em Cabo Verde outrora. Tal situação de fraquezas institucionais esteve na origem da não aprendizagem da LP, em larga escala, no passado do arquipélago. A necessidade de formação de uma língua de entendimento para todos foi satisfeita com a convergência plurilinguística no sentido da geração de um Crioulo que funcionou como língua nacional dos cabo-verdianos, tendo sobressaído a nível da oralidade. Portanto, a necessidade de registo escrito, de tudo o que se passa, satisfaz-se com recurso ao Português que assume assim a qualidade de língua de prestígio e de momentos especiais.

Posterior à independência a 5 de Julho de 1975, a LP foi politicamente reconhecida como língua oficial, aliada à pretensão de eliminar o analfabetismo, promover a instrução e a formação como meio de elevação da educação da população, o possível vem sendo feito no sentido de assegurar a todos os cabo-verdianos esta herança cultural, para a servir e dela se servir como meio de registo e acesso a conhecimentos.

Cristóvão (1987:30-31), ao ostentar a sua depreciação em relação ao estado da política da língua portuguesa, em Portugal, considera que a decisão pela adopção do PT como LO pelas ex-

---

<sup>65</sup> Silva, Francisco L. (1991), História breve da Educação em Cabo Verde até à Independência (1), Notícias de 23/12/1991

colónias “corre graves perigos”, na sequência dos riscos que impendem sobre essa língua, nomeadamente o “desleixo com que o Português é ensinado, falado e escrito, para além da invasão perpetrada por outras línguas mais poderosas”. Na opinião desse autor, esses deficits também se estendem e chegam aos países que se apropriaram do Português como língua oficial.

### 3.3.1. A posição do Português entre as línguas maternas do mundo

É interessante observar que, no mundo inteiro, a LP consta entre as principais línguas maternas faladas. Um quadro elucidativo de 1999 que demonstra as dez principais línguas maternas no mundo e o Português figurava na oitava posição<sup>66</sup>, com mais de 200 milhões de utilizadores. Em conformidade com os dados recolhidos por Marques (2003:35), a ordem das línguas com maior número de falantes é 1º mandarim, 2º Inglês (falado em 45 países), 3º espanhol (falado em 16 países), 4º russo, 5º hindi ou ourdu, 6º japonês, 7º árabe. Há quem a coloque na terceira posição entre as línguas europeias<sup>67</sup>.

Observando a totalidade da população utilizadora do Português “pelo mundo em pedaços repartido”<sup>68</sup>, é o Brasil que, devido ao número de habitantes, coloca o Português nessa situação privilegiada em relação ao Francês, falado em 30 países<sup>69</sup>, muito maior que o número de países, onde Portugal passou a sua língua.

Cabo Verde contribui na extensão geográfica, como mais um país utilizador da LP, como temos vindo a demonstrar.

### 3.3.2. Português enquanto língua de ensino em Cabo Verde

Distinguindo o ensino do Português do ensino em Português, aludimos à língua como objecto de ensino e à língua, enquanto instrumento através do qual o ensino se processa.

Enquanto objecto de ensino, a LP, ao contrário da LCV, tem sido uma língua aprendida através de ensino organizado, onde se incute e se espera a assimilação correcta das regras de uma escrita ortograficamente aceitável e se almeja bastante o domínio da gramática. Nas primeiras aulas do ensino básico, nas escolas de Cabo Verde, aprende-se os sons da LP (a variante cabo-verdiana da LP), as unidades básicas de significado - as palavras, as sílabas e as regras que permitem combiná-las de modo a formar novas frases. Progressivamente apresentam-se os elementos e as regras gramaticais que são, gradativamente assimiladas.

<sup>66</sup> Fonte: Ethnologue, *Languages of the World*. 13ª edição, 1999

<sup>67</sup> [http://www.dgide.min-edu.pt/lingua\\_portuguesa/linguaportugmundo.asp](http://www.dgide.min-edu.pt/lingua_portuguesa/linguaportugmundo.asp) - 7 Agosto 2009;

<sup>68</sup> Marques, Maria Emília. (2003), *Português, língua segunda*, Universidade Aberta, Lisboa

<sup>69</sup> In ATLASCO 2002, ATLAS ÉCONOMIQUE MONDIAL (données des bulletins mensuels de l'ONU, mi-1999; à l'exception de Timor.) \* Resultado provisório de recenseamento 2000: 170.000.000 \*\* Fonte: In État du Monde 2001, Éditions la Découverte.

O domínio da língua em que se processa o ensino e se avalia a aprendizagem rege o sucesso dos alunos em várias áreas disciplinares. O progresso dos alunos, em Cabo Verde, é controlado através da apropriação e expressão de saberes mobilizados através da LP, demonstrados pela audição da fala e da compreensão da leitura e da escrita.

Tal como em Portugal, em Cabo Verde reconhece-se que a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares se subordina, fundamentalmente, à eficiência e à eficácia do ensino, principalmente da obtenção de competência comunicativa suficiente para propiciar a aprendizagem dos alunos. Conforme os últimos dados recolhidos junto do site da GAVE<sup>70</sup>, registam-se baixos resultados nos estudos internacionais para a literacia em leitura; baixos resultados do ensino básico nas provas de aferição, o que é considerado testemunho de uma fraca prestação no domínio da língua, sobretudo no que se refere à produção escrita e ao funcionamento da língua. Nos exames nacionais de Língua Portuguesa de 9.º ano e do Português de 12.º, apesar de razoáveis (média de 59%, no caso do 9.º ano, e de 12 valores, no caso do 12.º), não revelam um elevado nível de proficiência nas competências de leitura e de escrita exigíveis a falantes do Português, enquanto língua materna.

Em Portugal, a língua de ensino é uma LM para a maioria dos alunos. Mesmo assim, a fase inicial da escolarização apresenta-se problemática porque o Português que os alunos levam de casa é considerado um idioma familiar, distinto da língua escolar. A LM é levada à escola para se aperfeiçoar no contexto institucional. Além de um pequeno choque, imposto pela diferença de nível de língua utilizada nos dois ambientes, há o fenómeno da heterogeneidade da população escolar e a diversidade dialectal de meios familiares diferenciados que influenciam o processo de ensino e as aprendizagens. A causa desta situação atribui-se à alteração no tecido social, donde Portugal se tornou uma sociedade de imigração que integra uma grande diversidade de população imigrante, ao que se associa a heterogeneidade de línguas maternas dos alunos. Para facilitar a aprendizagem no contexto da diversidade de línguas maternas, impõe-se a harmonização do veículo de ensino, nomeadamente, a conversão da LP em quase LM para todos os alunos, ou então em língua escolar, para facultá-los a prévia competência comunicativa necessária para a apreensão de conhecimentos.

Pela nossa observação, Portugal não está apenas na condição de um país de acolhimento da diversidade linguística. Há bastantes casos de emigrantes portugueses que, ao resolverem regressar e fixar residência nas suas terras, em Portugal, trazem seus filhos que haviam já aprendido a comunicar na LO do país de origem.

---

<sup>70</sup> Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação, in [http://www.min-du.pt/np3content/?newsId=781&fileName=pe\\_comp\\_lp.pdf](http://www.min-du.pt/np3content/?newsId=781&fileName=pe_comp_lp.pdf)

Em Cabo Verde, então, o caso é mais complicado, por conseguinte, mais preocupante porque os alunos entram para a escola comunicando entre si na LM e os ensinantes também. Desde o primeiro dia de aulas, confrontam-se com uma realidade escolar estranha, em termos de línguas utilizadas no ensino. E, logo no início, o aluno tem que descodificar as mensagens proferidas em LP, aprender a ler e escrever sílabas, palavras e frases em Português e com ela estudar outras áreas disciplinares. Portanto, a “aprendizagem da língua é de imediato reinvestida em outras aprendizagens escolares” (Reis & Adragão, 1992), enquanto os alunos tentam desenvolver competências comunicativas básicas necessárias e transversais na língua em que serão avaliados. Portanto, a necessidade da aprendizagem da LP2 em Portugal diferencia-se do que acontece em CV. Os aprendentes podem estar ou não motivados para aprender uma nova língua, em função da relação que com ela estabelecem, em termos de uso quotidiano. Os aprendentes de LP2 inserem-se no contexto de imersão, o Português é-lhes necessário para a realização das rotinas, para comunicar e criar amizades, para interagir com os colegas ou dar e apreender o sentido do que ouvem. Essa necessidade constitui a motivação para a participação efectiva na sua aprendizagem que é mais determinante e significativo para a sua aceitação e inserção no meio circundante.

Nas escolas de CV, ao contrário do que acontece em Portugal, os alunos não precisam do Português para a satisfação da necessidade imediata de comunicação com os demais, já que dominam um outro instrumento linguístico que é compreendido por qualquer de seu interlocutor: a LCV.

Apoderar-se da língua portuguesa em Cabo Verde, nas diferentes vertentes da palavra escrita e falada, da leitura e da oralidade, é um imperativo, por ela ser necessária nos mais variados domínios da vida da sua população, a começar pelo ensino e aprendizagem através de materiais codificados em Português, passando pela relação com os habitantes das ex-colónias, intercomunicação com outras línguas. “Hoje quem fala apenas uma língua, sobretudo de pouca difusão, é ou tende a ser, de algum modo, analfabeto” (Veiga, 2004:9). Pretender isolar-se na concha do Crioulo das ilhas é promover-se na carreira do analfabetismo. O carácter de ilhéu atlântico cabo-verdiano impõe ao seu povo a ligação com o mundo, o que se faz, com mais dificuldades, sem o domínio de diversas línguas. A LP afigura-se como primeira língua a aprender, sem descuido pela instituição do ensino e valorização da LCV, enquanto LM.

O ensino da LP2 é um dos campos disciplinares onde o debate adquiriu grande visibilidade pública, não só em Portugal, como também nos países onde a LP é a língua de ensino e/ou é oficial.

Com base nesse pressuposto, Costa (2006)<sup>71</sup> chegou a duvidar da necessidade de estudo da LP, nestes termos: “não nos parece que seja motivo primário para que os cabo-verdianos a estudem”.

Mas o estudo da LP em Cabo Verde é uma necessidade.

Os professores inquiridos consideram, maioritariamente que, “a melhor língua de ensino” é LP, pela qual reagiram com 82,60% de predilecção, ultrapassando as outras sugeridas como LCV (9,90%) Inglês e Francês.

**Quadro 27 - Melhor língua de ensino nas escolas**

Função actual		Em LP	Em CCV	Em Francês	Em Inglês	Em Port. e CCV	Total
Professor que lecciona	Respostas	259	32	6	9	11	317
	% do Total	75,30%	9,30%	1,70%	2,60%	3,20%	92,20%
Coordenador	Respostas	12	1	0	0	0	13
	% do Total	3,50%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	3,80%
Director, Gestor ou membro de um conselho directivo	Respostas	10	0	0	0	0	10
	% do Total	2,90%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,90%
Outra	Respostas	1	1	0	0	0	2
	% do Total	0,30%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,60%
NR	Respostas	2	0	0	0	0	2
	% do Total	0,60%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,60%
Total	Respostas	284	34	6	9	11	344
	% do Total	82,60%	9,90%	1,70%	2,60%	3,20%	100,00%

A elasticidade da aplicação da LP acarreta ao professor que ensina o Português uma maior habilidade na condução do ensino dirigido a alunos e uma maior responsabilidade sobre o desenvolvimento da competência comunicativa. Os professores do ensino básico são formados através da LP e preparados para ensinar nessa língua, embora não seja especializado. Os materiais pedagógicos, assim como quase toda a bibliografia de acesso a conhecimentos se encontram codificados em LP.

Os nossos entrevistados (mesmo as autoridades educativas), reconhecem a dependência da escolarização em relação à língua veicular e uma das principais razões que torna mais difícil de consensualizar a definição de uma política educativa que eleja a LCV como língua de ensino, é o facto de ela não ter sido aprendida e bem dominada pelos ensinantes. Os professores do EBI não dominam bem a leitura e escrita na LCV, manifestam o desconhecimento de alguns aspectos relacionados com o

<sup>71</sup> “contexto cabo-verdiano não o justifica. Por isso, não nos parece que seja motivo primário para que os cabo-verdianos a estudem”. Arlindo Costa (2006)



uso do alfabeto, dominam com deficiência a morfologia e sintaxe de certas palavras e frases. De resto, ainda reina alguma polémica à volta da escrita que requer participação dos cidadãos, antes aceitação.

Curiosamente, não obstante os professores terem explicitado ser falantes do Crioulo, afirmam que usam a LP com frequência. Foram peremptórios a responder à pergunta “Vantagens de ensinar em LP”, reconhecendo ser absolutamente necessário ensinar também a LCV, como se pode comprovar no Quadro 29:

**Quadro 28 - Vantagens de ensinar em LP**

Concelho	Vantagens do ensino em Língua Portuguesa							
	Aprende-se correctamente uma nova língua, neste caso, oficial, da comunicação social e das formalidades	Facilita a comunicação com outros povos que falam o Port, supera a variação do Crioulo e ajuda a aprender outras línguas	Todo o material didático necessário ao ensino está codificado em LP	A escrita em LP e as regras da gramática estão definidas e padronizadas, isso facilita o ensino e a aprendizagem	A LP prepara o aluno para enfrentar outros sistemas de ensino e aprendizagem, e a utilizar formalidades na LP	Os professores foram formados para ensinar na LP e não na LCV	Nenhuma	NR ou desvio da resposta solicitada
Praia	31	30	26	15	29	1	1	37
	9,10%	8,80%	7,70%	4,40%	8,60%	0,30%	0,30%	10,90%
Mosteiros	9	0	0	5	8	0	0	3
	2,70%	0,00%	0,00%	1,50%	2,40%	0,00%	0,00%	0,90%
S. Vicente	14	6	13	13	15	2	0	5
	4,10%	1,80%	3,80%	3,80%	4,40%	0,60%	0,00%	1,50%
Boavista	3	7	7	3	3	0	0	0
	0,90%	2,10%	2,10%	0,90%	0,90%	0,00%	0,00%	0,00%
Sal	7	4	1	1	4	0	0	8
	2,10%	1,20%	0,30%	0,30%	1,20%	0,00%	0,00%	2,40%
Rª Grande	6	4	4	9	3	0	0	2
	1,80%	1,20%	1,20%	2,70%	0,90%	0,00%	0,00%	0,60%
Total	70	51	51	46	62	3	1	55
	20,60%	15,00%	15,00%	13,60%	18,30%	0,90%	0,30%	16,20%
								100,00%

No contexto da libertação das línguas maternas nacionais, o interesse pelo domínio da LP numa ex-colónia portuguesa, como Cabo Verde, pode esmorecer se não for suportada pela motivação e considerada como necessidade premeditada de a apreender.

Se a língua de introdução ao ensino for a LCV, enquanto L1, ela representa a melhor referência na aprendizagem de uma língua segunda (Veiga 2004:12). Os professores inquiridos reconsideraram que a manutenção da LP como língua de ensino, com o estatuto e metodologia adequada para a LP2,

favorece aos aprendentes o acesso a estudos posteriores e superiores, em presença e a distância, pelo facto de os materiais pedagógicos serem produzidos e reproduzidos em LP pelos países de relação académica com Cabo Verde. Acentuam a necessidade profunda de desenvolver a competência comunicativa em LP nos aprendentes, sem desvalorizar a necessidade de ensinar a LCV para assegurar a todos os utilizadores o direito de aprenderem na vertente escrita e na leitura.

Embora haja bastantes professores que realizam as suas actividades lectivas, comunicando com os alunos em Português, com deficiência na proficiência linguística, ensinar em Crioulo sem a devida formação docente pode comprometer, muito mais, o desenvolvimento de necessária competência comunicativa na LP e na LCV e inibir o processo de aprendizagem em geral pelo facto de ser avaliada em Português. Este ponto de vista é consentâneo com as considerações do Secretário de Estado da Educação: “primeiro tem de se saber a língua e depois utilizá-la como veículo na comunicação oficial”. Sendo assim, o procedimento de alguns docentes que comunicam com os alunos em Crioulo sem saber o Crioulo (leitura e escrita) é responsável pelo deficit dos alunos em LP, em termos de compreensão e expressão e resulta em insuficiente percepção e apreensão de outras matérias que, por inerência, se encontram codificadas nessa língua. Os alunos são avaliados nas provas com enunciados escritos em Português, pelo que, antes disso deve ser promovida a aprendizagem da LP. Ensinar a LP como se fosse a língua de comunicação quotidiana também toma difícil distinguir a fronteira das diferenças e a intersecção das semelhanças entre as duas línguas. Melhorar a qualidade do ensino básico requer um organizado e metódico ensino das duas línguas.

Nas condições em que a avaliação de alunos se realiza em Português, preferimos um fraco domínio do Português por parte do professor, que é formado através da LP, ao ensino na LCV, língua que domina apenas na oralidade, sem o ensinante ser, na verdade, competente na leitura e escrita.

O professor do EBI não está ainda de todo preparado para ensinar a LCV. Ensinar em Crioulo “sem se saber o crioulo”<sup>72</sup> promove a descriolização do Cabo-verdiano e enfraquece o processo de apropriação da Língua Portuguesa, já que o tempo de aprendizagem efectiva, com exposição à LP é desviado para a comunicação em Crioulo, como verifica Elsa Santos:

“os restantes cabo-verdianos [...]apresentavam enormes lacunas ao nível da língua [...]

“Sra. Doutora, tu podes-me explicar[...]

[...]Eles próprios confessavam as suas imensas dificuldades, explicando que a maioria dos professores, especialmente no interior de Santiago, ensinavam o Português e as outras disciplinas em Crioulo naturalmente para se fazerem compreender [...] longe vai o tempo em que os jovens saíam do Liceu ou do Seminário em Cabo Verde com uma preparação quase universitária, a nível da língua...”<sup>73</sup>.

<sup>72</sup> No dizer do Secretário de Estado da Educação: “Não se pode ensinar o Crioulo, sem se saber o Crioulo”, Entrevista exclusiva em Fevereiro de 2009.

<sup>73</sup> Santos, Elsa Rodrigues dos, “A Língua Portuguesa e o bilinguismo em Cabo Verde”, <http://www.slp.pt/Variavel/LP.html> - 22-10-2008;

É o saudosismo dos tempos idos, referidos por Elsa Santos, em que o perfil real de saída do ensino secundário permitia aos jovens universitários manifestar um elevado nível do língua.

Apesar de a LP ter sido a língua das situações formais de comunicação, nunca chegou a ser língua do quotidiano dos cabo-verdianos, não obstante ela ser a língua oficial e “suporte de uma parte da visão do mundo [da técnica e da ciência] que Cabo Verde possui. Já aludimos à taxa maior de 70% de alfabetização, mas reconhecemos que ser alfabetizado nem sempre resulta no saber falar, ler, compreender e escrever bem em Português. No ensino ainda se reconhecem deficits que revertem em desfavor da qualidade das aprendizagens. A nossa reflexão se destina-se à busca de condição mais favorável para a efectivação do ensino.

Afigura-se-nos problemático ensinar, exclusivamente numa LNM, desde o início do processo de alfabetização, para em paralelo, o aprendente ganhar a competência comunicativa, servir-se da língua como instrumento de aprendizagem e com ela autonomizar-se no acesso a diversos saberes. Consideramos exigente demais para o aluno dominar rapidamente uma LNM e ter que ser logo alfabetizado nessa língua e, brevemente, nela ter que prestar provas escritas. Por isso, não raro, encontram-se produções escritas assim elaboradas:

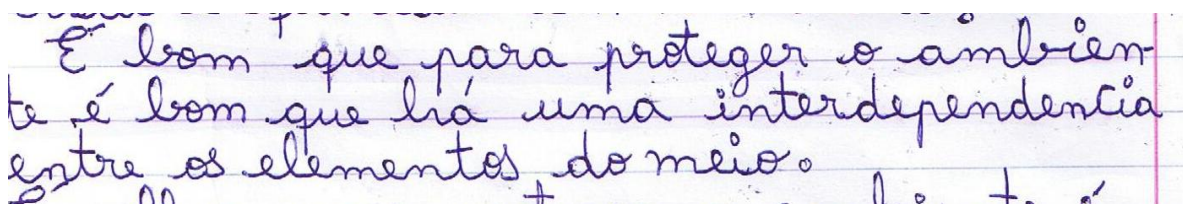
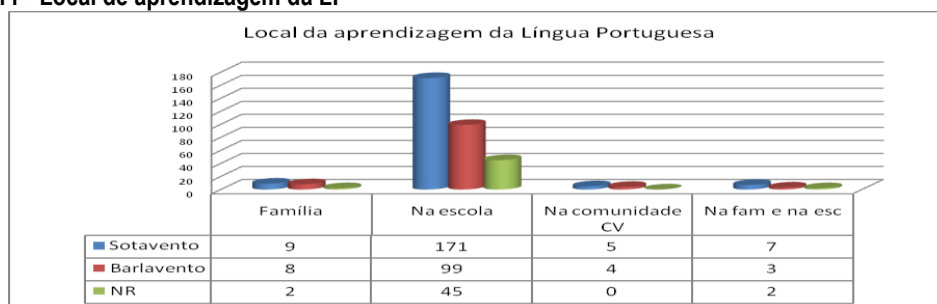


Ilustração 1 - Extracto de uma redacção de um aluno do 5º ano de escolaridade (Praia – Cabo Verde)

“As palavras funcionam como unidades efectivas de comunicação, porém para realizar as várias funções da linguagem na vida de todos os dias, utiliza-se unidades de outros níveis, as frases.”(ILARI, Rodolfo: 1985:34)

Nota-se no extracto da redacção a presença de jogo de palavras escritas, caligráfica e ortograficamente correctas. Contudo, falta a boa colocação lexical (omissão, repetição). É inadequada a aplicação de elementos gramaticais, como o emprego do modo verbal e ocorrência de repetições. Lidar com palavras com que o aluno não esteja habituado a usar na comunicação quotidiana, que é realizada em Crioulo, resulta na concatenação precária de ideias. O modo conjuntivo não abunda na LCV, em virtude disso, há tendência para se organizarem as ideias pensadas na língua em que se pensa, adoptando, porventura a estrutura linguística a que se está mais acostumado.

**Gráfico 11 - Local de aprendizagem da LP**

Português é uma língua que se aprende através de um ensino organizado, com apoio e correcção de um ensinante, interiorizando as regras de uma escrita ortograficamente aceitável, a gramática implícita e explícita, praticando a vertente funcional da língua para ser lenta, mas gradualmente dominada, a ponto de desbloquear uma comunicação eficaz, tanto na oralidade como na escrita.

No processo de ensino e aprendizagem de uma língua que é estabelecida como veículo de ensino, é imprescindível que os ensinantes promovam a competência comunicativa dos seus aprendentes, visando que ganhem autonomia na sua utilização, a ponto de saber manobrá-la como objecto e instrumento de estudo, como espera a LBSE, expectante em relação à LP, tanto na perspectiva comunicativa como na sua instrumentalização como meio de estudo, no artigo 19º prevê num dos objectivos: i) “Promover a utilização adequada da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo”. Ançã (1999:18), nos seus estudos sobre o ensino do Português língua segunda, refere alguns aspectos, que também se encontram patentes na LBSE cabo-verdiano.

Quando falamos das competências de comunicação básicas dos alunos na LP, enquanto língua de ensino, reflectimos sobre a sua função primordial no desenvolvimento e acesso a saberes. Inclui aquilo que Meyer (1983:571) trata por “capacidade comunicativa”, onde ele engloba quatro objectivos: “ouvir, falar, ler e escrever”. A apreensão de diferentes matérias de estudo e sua transformação em conhecimento depende da capacidade de ouvir (compreensão da comunicação ouvida), de decodificar mensagens escutadas, corresponder através da fala, codificando em coerência, aprender a interpretar na leitura (compreensão da comunicação escrita) e redigir na escrita, tendo presente o domínio da ortografia, caligrafia, gramática, do funcionamento da língua, demonstrados por meio de exercícios orais e escritos.

As competências mais complexas, como as técnicas de trabalho, os métodos de estudos e pesquisa, como, por exemplo, decodificar um livro de estudo de qualquer disciplina, saber consultar um dicionário ou uma gramática, organizar e elaborar dossier, fazer um relatório de uma visita de estudo ou do resultado de uma experiência, fazer uma pesquisa pela Internet ou apresentar oralmente

e por escrito o resultado de trabalhos, acontecem, normalmente, integradas na aprendizagem da língua de ensino. Essa grande dependência em relação à língua de ensino subordina-se à maneira como este é realizado. O estatuto da língua tem bastante peso sobre a importância conferida à sua aprendizagem.

Em Cabo Verde, a LP é um instrumento eficaz, quer para o diálogo intercultural, quer para a integração desse país na comunidade internacional” Veiga, 2004:106. Na qualidade de língua de escolarização, é, naturalmente, um requisito fundamental para o acesso ao conhecimento e aprendizagem. O estatuto de língua de ensino obriga a LP ao cumprimento de atribuições essenciais no âmbito da aprendizagem em geral. Como língua de ensino que é, está ao serviço de outras disciplinas, pois, as actividades lectivas realizadas através dessa língua são pré-requisitos necessários para que os alunos façam aprendizagens em Ciências Naturais, História, Matemática, etc. A apropriação dos conteúdos de diversas disciplinas, ensinadas na LP pode condicionar o sucesso escolar.

Freire (2007) propôs a introdução da LCV ao 9º ano e a partir do “Cabo-verdiano ensinar o Português”. No nosso entender, essa proposta não socorre o ensino do Português, nem vem a tempo de melhorar a aprendizagem e as competências de comunicação em LP, embora mereça ser encorajada, na perspectiva de valorização da LM.

O processo de ensino e da educação, conforme o grau de sucesso, tem repercussões, tanto no êxito profissional, como no exercício da cidadania activa.

### **3.4. O contexto da oficialização da LCV e o ensino na LP enquanto LNM**

Em Cabo Verde, a LCV é a LM que todos os utilizadores adquirem após a nascença e dela fazem uso quotidiano. A LCV é utilizada pelos cabo-verdianos e seus descendentes residentes no arquipélago e na diáspora, como elemento de identidade cultural e unidade nacional.

Portanto, Cabo Verde funciona na LCV e esta LM pretende ser utilizada no contexto formal e conquistar o estatuto actualmente ocupado, isoladamente, pela LP na administração, na comunicação social e principalmente no ensino.

A comunidade linguística cabo-verdiana, actualmente, constitui um terreno fértil para a evolução da LCV, onde os sujeitos protectores e promotores dessa língua ostentam, por vezes, alguma revolta em relação à LP, com receios e atitudes de confronto e fuga aos riscos de um não desenraizamento neo-colonial cultural. O prestígio da língua obtém-se pelo desejo, mas depende da definição do seu estatuto e da sua serventia no interior e exterior do país. O seu poder relaciona-se também com o grau de utilização na ciência e tecnologia. Uma das razões da influência que o Inglês exerce sobre todo o mundo, é a questão de estatuto e o facto de ser a língua de comunicação no

contexto global, por funcionar como língua de trabalho e da informática em bastantes países e organizações internacionais.

Estão a criar-se condições para a oficialização da LCV, conforme prevê o artigo 9º, 1 da Constituição actual da República de Cabo Verde<sup>74</sup>. Chegará o momento em que, sob o pretexto de valorização estatutária da LCV, da melhoria da qualidade do ensino e elevação dos resultados da aprendizagem, se faça valer o direito de seus utilizadores a aprenderem. É o carácter oficial de uma língua<sup>75</sup> que releva um conjunto de direitos e prerrogativas que tornam possíveis que o ensino nela se processe e ela seja um recurso linguístico válido para as situações formais de comunicação.

A oficialização virá reavivar certos direitos e prerrogativas à LCV até agora reservados à LP. Uma delas é o poder de veicular o ensino e a sua hipotética inserção no currículo escolar.

Esta pressuposição pode não perigar a condição e estatuto da LP, embora em termos práticos, possam surgir algumas alterações no plano de estudos dos diferentes níveis de ensino. A aprendizagem da Língua Portuguesa e de outras matérias, em geral, poderão ser afectadas, positiva ou negativamente, em virtude da partilha do tempo e do espaço dedicados a cada uma das duas línguas.

A LP, embora seja uma LNM em Cabo Verde, é a língua em se encontra escrita bastante bibliografia, documentação e arquivos de Cabo Verde e, através dela se efectua a aprendizagem escolar, decorrente e posterior. Enquanto línguas necessárias, tanto o Português, como o cabo-verdiano são assumidos como património cultural bem enraizado<sup>76</sup> e ambos encontram-se em franca promoção: a LM está na eminência de ganhar mais equilíbrio estatutário e desenvolver seu uso na escrita. Fala-se no reforço ao ensino da LP e sua utilização no espaço informal.

#### **3.4.1. Particularidades do contexto da oficialização da LCV em relação à língua de ensino**

Não obstante o ensino no EBI se processar em LP, está na eminência de o Crioulo Cabo-verdiano vir a ser estabelecido como língua de iniciação ao ensino. A ter que ser designada como língua para ensinar a leitura e a escrita, logicamente e conforme for a determinação política, a cargo da LCV fica o ensino de outras áreas disciplinares que sucedia na LP.

---

Manuel Veiga, 2009, em entrevista.

<sup>74</sup> Lei Constitucional nº 1/V/99 de 23 de Novembro.

<sup>75</sup> Uma língua oficial é escolhida por razões políticas e deve ser a língua utilizada em todos os actos do poder público estadual, quer de direito externo como em tratados e convenções internacionais, quer de direito interno, nomeadamente nas constituições. De acordo com a definição dada pela UNESCO em 1992, é “a língua utilizada no quadro das diversas actividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais” de um Estado soberano (Cristóvão, 2007: 607).

<sup>76</sup> Em Cabo Verde, actualmente, os dois idiomas têm espaços de utilização definidos constitucionalmente (artigo 9º da Constituição da República cabo-verdiana), onde está estipulada a oficialidade do Português, enquanto a LCV espera pela criação de condições e de um dispositivo legal que legitime, com clareza, a sua oficialização.

A possível colocação do Cabo-verdiano na condição de língua primeira e de ensino, requererá que seja formalmente aprendida. Esta situação poderá mexer com o ensino e a aprendizagem, em virtude de possíveis mudanças na organização curricular e resultar na alteração da posição estatutária actual da LP, enquanto língua segunda<sup>77</sup>.

Actualmente, a LP ocupa cerca de cinco horas lectivas semanais de ensino no EBI. A introdução da LCV como língua de ensino a ser ensinada, ao ocupar algum espaço no plano curricular, pode implicar a redução da duração das horas semanais de aulas de Português.

Os alunos aprendem a ler e a escrever em LP desde os primeiros dias lectivos do EBI. É nessa língua que também prestam as provas escritas desde os primeiros meses de ensino. Embora não seja normal (porque nenhuma norma ainda estabeleceu a LCV como língua de ensino), há professores que comunicam em Crioulo com os alunos, ao ensinar matérias, à partida, de transmissão mais embaraçosa. Recorrem-se à LCV, com a justificação de que esse procedimento facilita a transmissão e a compreensão dos conteúdos programáticos. Contudo não podem ensinar essa língua, por não estarem especificamente preparados para leccionar na sua LM no que tange à leitura e escrita, têm que avaliar os alunos na LP.

Um eventual tratamento da LP como LE retira-lhe o estatuto de LS e consequentemente a condição de língua de ensino que nenhuma língua, francamente estrangeira, poderá assumir. A situação hipotética de PLE não favorece o fortalecimento da competência comunicativa dos alunos e será “leve” o poder da LP como instrumento de aprendizagem.

Transformar a LP numa LE para ser acessória e voluntariamente aprendida seria redutor para Cabo Verde e factor que colaboraria para o isolamento do arquipélago. Reflectindo assim, somos favoráveis que o ensino seja iniciado na LCV, mas seja mantida a LP como língua de ensino. Que se ensine a LCV, assumida como língua de pensamento e reformulação cognitiva prévia de todo o conteúdo objecto de comunicação, para revitalizar a sua funcionalidade formal, restituir o direito que os falantes têm de saber a sua língua (em termos morfológicos, sintácticos) e satisfazer a necessidade de a sua escrita ser aprendida para poder ser usada na produção e reprodução da cultura e da arte cabo-verdiana.

A LCV está ainda a percorrer o seu processo de estabilização. Necessita de muito estudo e investigação e de congregar consensos para ser oficializada. Embora se registem estudos académicos, principalmente da área da linguística<sup>78</sup>, a investigação sobre o CCV ainda tem que despertar mais interesse de cabo-verdianos e estrangeiros, por isso é imprescindível que, gradativamente, seja

---

<sup>77</sup> Uma língua estrangeira se caracteriza por língua segunda quando assume o estatuto de língua de ensino e de formação e, em consequência, instrumento de comunicação escrita na imprensa, na administração e noutros sectores.

<sup>78</sup> São dignos de mencionar os estudos Crioulos feitos por estrangeiros como Nicolas Quinte, Fernanda Pratas, entre outros.

desenvolvida e estandardizada a sua escrita, elevado o seu estatuto, promovida a unidade linguística e sua valorização, visando a sua oficialização.

#### **3.4.2. Política linguística cabo-verdiana a favor da LP**

A revolta ao regime colonial arrasta alguns sentimentos similares de rejeição à LP, postura do senso comum minoritário, não assumida politicamente, como pudemos constatar, globalmente nas entrevistas realizadas com as autoridades dos ministérios da Educação e da Cultura. O interesse por uma política de língua promotora da LCV que assumem, não tem o Português como alvo a abater, nem pretende prejudicar o desenvolvimento dessa língua. Pelo contrário, o ensino da LP é considerado importante, devido à sua imprescindibilidade para as relações de Cabo Verde dentro da lusofonia, por ela ser a língua de cooperação internacional, de certa forma, o elo de ligação com o mundo exterior. É encarada como língua do conhecimento, já que a maioria do material que os nossos académicos lêem (em papel ou no formato electrónico) encontra-se escrito nessa língua, luta-se pela sua protecção.

Tendo em consideração a história e a possibilidade de ligação com o mundo através do Português, aprender essa língua é extremamente significativo para as populações das ex-colónias por ser a primeira LNM aprendida. Para as ex-colónias, é uma língua de cultura que dá acesso à literatura, ao conhecimento de outras civilizações, através de obras escritas ou traduzidas para essa língua. Regista-se grande atenção de Cabo Verde pela LP, reconfirmada pela concessão do privilégio de seu ensino alargado nas escolas públicas, em todos os níveis e cursos de formação.

Já referimos o atraso na instalação do ensino e do Português em Cabo Verde, desde os primórdios, e que o empenhamento de Portugal no emprego de meios financeiros a favor do ensino dessa língua, de uma forma geral, é bastante criticado por Cristóvão (2008), que julga ser imprescindível o desempenho preponderante das autoridades desse país junto dos sistemas de ensino da LP, para além dos limites dos países de acolhimento de seus emigrantes, como a África do Sul, Namíbia, Zimbábue, Senegal e tantos outros, onde é necessário preservar essa língua viva entre os portugueses emigrantes e seus descendentes.

Manuel Ferreira (1988:38), ao apreciar a taxa de alfabetização registada em Cabo Verde, chega ao ponto de afirmar que, poucos anos após a independência, as ex-colónias fizeram muito mais a favor da LP do que fez Portugal ao longo de 500 anos de colonização. É uma habilidade de louvar o desempenho da Educação nessa matéria, pois, possuir uma taxa de população alfabetizada maior que 70% (em vez de 30% à data da independência), com o ensino a favorecer o saber ler e escrever em Português, são alguns elementos que permitem conjecturar que, comparativamente ao decurso da época colonial, Cabo Verde independente empenhou-se melhor no ensino do Português. Na época colonial poucas escolas funcionavam e o acesso dos negros às escolas era bastante restrito. Isto



elucida que, em tais circunstâncias, não foram criadas as condições de expansão da língua, nem o seu uso generalizado e não chegou a ser condicionada à aprendizagem mínima da LP. Os analfabetos, por não adquirirem instrução em língua, por estarem colocados em situação de não imersão linguística não aprendem a língua em questão. Reconhecemos que ser alfabetizado nem sempre resulta no saber falar, ler, compreender e escrever bem em Português.

Em Cabo Verde há elementos suficientes que testemunham o actual empenho promocional da LP: é constitucionalmente a língua oficial, a sua utilização é permanente nos meios de difusão de informação – jornais, rádio, televisão, revistas, websites, bibliografia diversa e restante comunicação escrita e registos. É a língua da justiça, das instituições religiosas, das análises clínicas e consultas médicas.

É no sector de educação que a LP ganha maior dimensão, por ser a língua de ensino e das provas de avaliação de alunos nas escolas públicas e privadas, onde se dá bastante atenção aos programas. A política educativa para as línguas existentes em Cabo Verde deixa transparecer o interesse pela promoção da língua e cultura cabo-verdianas; evidencia, no entanto, a preferência pelo desenvolvimento de línguas não maternas, particularmente a Língua Portuguesa, claramente estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo, como língua de ensino, sustentando-se no artigo 9º da constituição da República de Cabo Verde: 1.º “é língua oficial o Português. 2.º O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa. 3.º Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las”.

Como disciplina, a língua portuguesa faz parte do plano de estudos desde o 1º ao 12º anos de escolaridade. A importância dada à LP advém do facto de ser a língua oficial e, portanto, também o veículo do ensino e aprendizagem das outras disciplinas.

Nos horários a LP é uma das disciplinas que ocupa um espaço vantajoso – um mínimo de três a quatro horas por semana. A revisão curricular em curso propõe o seguinte aumento da vantagem da LP nos horários: na 1ª e 2ª fase, 6h e 10mn por semana; na 3ª fase, 5h e 15mn; no ensino secundário – 1º ciclo, 4 horas, 2º ciclo 3 horas. No 3º ciclo, entra a Comunicação e Expressão como disciplina obrigatória em todas as áreas, para além da Humanística.

Desde o EBI, os alunos têm que expressar domínio suficiente na disciplina de Português e não podem transitar de ano, se ficarem reprovados nessa disciplina, mais baseado na leitura e escrita. Através do Português têm que conseguir demonstrar razoáveis saberes adquiridos nas diferentes disciplinas, sendo alfabetizados nessa língua e nela têm de ler e escrever para demonstrar a compreensão e a expressão, oral e escrita, dos saberes que vão adquirindo, através do ensino, nas distintas áreas curriculares.

Algumas orientações emanadas do Ministério da Educação demonstram o interesse pelo reforço do ensino de línguas, ao mesmo tempo que pretendem dissipar o entendimento de que

promover a língua e a cultura cabo-verdiana não se consegue, bastando aos professores e alunos falar em Crioulo nas aulas, ou recusarem-se a comunicar em Português na escola.

No programa da VII legislatura preconiza-se, “Promover o domínio da língua portuguesa, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita” por exemplo no ensino secundário. Surge como prerrogativa em programas de ensino dos diversos níveis.

As autoridades educativas (conforme as entrevistas gravadas e transcritas em anexo) reconhecem que haverá sempre a necessidade do ensino da LP, primado pelo aprimoramento dos meios e métodos de ensino da Língua Portuguesa, na condição de LP2, exprimindo grande cautela em relação à introdução da LCV nos planos curriculares.

A posição LP como segunda língua no ensino, requer, do nosso ponto de vista, a ocupação do primeiro posto, ou seja a colocação da Língua Materna ou Língua Cabo-verdiana, como objecto e veículo de ensino, na primeira fase do EBI. Isso implica reconhecer a necessidade de ensino da LCV e estabelecer o espaço curricular e temporal nos horários. O ensino da LM em Cabo Verde é ainda uma questão por estudar no Ministério da Educação de acordo com as palavras do Secretário de Estado<sup>79</sup> e da Directora Geral do Ensino<sup>80</sup>.

A política educativa promove a LP, reconhecendo o seu estatuto no país, mas sobretudo para a manter como uma língua de ligação do cabo-verdiano aos povos lusófonos.

#### **3.4.3. Peculiaridades do ensino da LPS em Cabo Verde**

A LP é assumidamente a língua que interliga as nações lusófonas que a pretendem preservar, tendo-a constituído como língua oficial. Porém, entre as ex-colónias há diferença de contextos linguísticos em que se veicula a LP e convém observar isso, em relação ao processo de ensino desses países nos três continentes onde ocorre a lusofonia.

Cabo Verde assume a LP como uma PL2, utilizando-a no ensino, onde é preocupação corrente falar-se de metodologias para a apropriação do PLS. ANÇÃ (1999:15) chama a atenção para as especificidades de ensino do Português L2, em conformidade com a particularidade dos contextos. Considera que ensinar Português no espaço lusófono implica considerar um destinatário específico, inserido num contexto específico, com um substrato linguístico característico. Referindo-se ao mito de um modelo único de Didáctica do Português L2 que, pretensamente se assumiu como receita dum ensino dessa língua, como se de uma área disciplinar única se tratasse (ANÇÃ, 1997), isto

<sup>79</sup> “Nós ainda não debruçamos seriamente sobre a problemática do ensino na LM... não compreendi como introduzir o Crioulo no ensino”. Octávio Tavares, em 2009.

<sup>80</sup> “A língua materna não faz parte do mandato, pelo menos desta revisão curricular que está em curso, até porque é consensual no Ministério de Educação que (...) ainda não estão reunidas as condições para se dar o tratamento adequado à língua materna desde o ensino básico. Os professores não têm formação na Língua Materna e para se ter a formação precisa-se, pelo menos de 5 anos. (...)E, mesmo que você encomende por outras vias o material didáctico, o dicionário, as gramáticas os livros etc, você não tem um aplicador”. Cláudia Silva – DGEBS, 2009

pressupunha um quadro conceptual homogéneo que se arriscava a não prever uma série de particularidades específicas dos diferentes contextos (geográficos, ideológicos), nem as dificuldades específicas de cada tipo de aprendente.

Entre o contexto cabo-verdiano e o dos restantes países lusófonos não há um ambiente linguístico isomórfico. Enquanto a maioria das ex-colónias se debate com uma pluralidade de LM, sem suficiente força para sobressair a nível nacional, Cabo Verde navega com um bilinguismo presencial, onde o Cabo-verdiano, sem esforço político, brilha com a força anímica de uma língua nacional, convivendo, sobrevivendo ao lado do Português durante séculos, sem originar outros idiomas de intercepção e sem que as variações dialectais se antagonizem de forma excludente.

Em Cabo Verde, o ensino em Língua Portuguesa problematiza-se devido à força da LM ser única e utilizada por todos, em todo o território, nos ambientes informais e até formais, tornando assim dispensável a necessidade de uma língua franca para entendimento das populações. Em Angola, Moçambique, S. Tomé a LP pôde encontrar melhor acolhimento, devido ao factor plurilingue não há inteligibilidade entre os idiomas, pelo que impõe satisfazer a necessidade de uma língua de unidade comunicativa para facilitar as relações interpessoais, nesses contextos plurilingues. No Cabo-verdiano todos se entendem, embora ainda que não esteja integrado nos *curricula* para um ensino formal.

Subjacente à preocupação com a qualidade das aprendizagens, de uma forma geral, está o interesse em desenvolver a competência comunicativa a um leque cada vez maior e variado de utilizadores, favorecendo-lhes o domínio de algumas línguas necessárias para estabelecer a comunicação com outros povos, em todas as modalidades (oral e escrita), com eficiência e eficácia.

No ensino ainda se reconhecem deficits que revertem em desfavor da qualidade das aprendizagens. A nossa reflexão destina-se à busca de condição mais favorável para a efectivação do ensino e elevação da qualidade das aprendizagens.

Tem-se a consciência das dificuldades do ensino da LP, conforme alude Ramos (1985) e Veiga (1996) que consideram preocupante o fraco domínio do Português, não só entre alunos como entre os professores do ensino básico de Cabo Verde. Essa questão tem peso, enquanto contribui como causa primordial do fracasso escolar nas ilhas.

Pressupondo a multiplicidade das causas do insucesso escolar, umas até podem dever-se aos métodos e abordagens de conteúdos, que não atendem à centragem no aluno e outras situações originadas desde a elaboração de programas, manuais e definição de meios e língua de ensino.

Em Portugal, devido às complicações de aprendizagem por parte de alunos com dificuldades de comunicação em LP, foi legalizado o ensino da PLS (Português língua segunda) pela norma

publicada em 2001<sup>81</sup>, devido ao contexto da diversidade da origem dos alunos que passaram a frequentar as escolas portuguesas e da heterogeneidade de suas LMs. Perspectivando reduzir a desigualdade de oportunidades, quiseram proporcionar a esses alunos condições que lhes permitiriam uma escolaridade idêntica à dos autóctones em todas as competências.

E, conforme diz Tavares (2006), tal norma de 2001 instituiu o ensino do PLS para conferir mais uma oportunidade para harmonizar a competência comunicativa<sup>82</sup> em LP, de alunos com diferentes LMs, visando a integração da diversidade numa sociedade que impõe regras linguísticas e culturais distintas das trazidas pelos aprendentes. A sua investigação junto dos professores permitiu-lhe confirmar as dificuldades de materialização dessa política e tornar-se céptica em relação à eficácia dessa medida, já que os professores assumem o desconhecimento dos conceitos de PLS e manifestam insuficiência de formação específica nessa matéria, situação que não favorece a operacionalização pedagógico-didáctica da iniciativa. Embora desejável, não nos foi facultada a possibilidade de conhecer essa experiência de ensino de PLS em Portugal, apesar dos intentos junto de alguns serviços da educação.

Em Cabo Verde, a moda discursiva de “ensino do PLS” representa a preocupação com a qualidade do ensino, em função da língua veicular. De facto, a necessidade do ensino do PLS nestas ilhas ultrapassa as questões da diversidade que também cá ocorrem. Aqui os problemas de ensino através da língua agudizam-se mais do que em Portugal, onde os aprendentes “bebem a água portuguesa e nela lavam a língua” por estarem em situação de imersão linguística. Por poderem permanecer em comunicação com os autóctones da língua a aquisição de conceitos torna-se mais natural, o enriquecimento lexical é mais favorecido e podem treinar a gramática e a apropriação do funcionamento da língua. Inversamente, os aprendentes das escolas cabo-verdianas não ouvem, nem usam o Português em casa, nem na rua. A situação de escolarização impõe-lhes a necessidade de aprender todos os conteúdos que nessa língua são ensinados. Depois prestam provas do conhecimento adquirido através da LP.

Em síntese, nas escolas de Cabo Verde ensina-se na LP, antes de a língua ser verdadeiramente ensinada. É muito mais difícil de aprender quando o ensino é realizado numa língua extra-quotidiano, por não ser fácil superar as dificuldades de compreensão e apreensão das matérias. Não se pode dominar uma LNM sem ela ser ensinada. O que agrava a situação em Cabo Verde é o facto de os alunos, logo no início da escolarização, terem que enfrentar a dura realidade de serem logo

---

<sup>81</sup> Apesar de só agora alguma prática de ensino considerar as dificuldades dos aprendentes cabo-verdianos, desde décadas anteriores as escolas portuguesas acolheram alunos provenientes de Cabo Verde, que até começaram a escolarização fora de Portugal. O crescimento do contingente de emigrantes do leste e do Brasil coincide com essa tomada de medida que pode ser uma resposta ao agudizar do problema de ensino e aprendizagem em Português.

<sup>82</sup> Deduzimos que a preocupação com questão incide mais sobre a modalidade da leitura e escrita da língua do que deficits na compreensão e expressão oral.

alfabetizados em LP e nela iniciar a aprendizagem da escrita e adquirir saberes de outras áreas, sem antes ganharem alguma competência comunicativa que lhes permita uma suficiente autonomia na utilização do instrumento linguístico. É indispensável compreender e usar a língua como meio de expressão e instrumento linguístico de estudo<sup>83</sup>. “La maîtrise de la langue d’enseignement est sans aucun doute le première clé qui permet d’accéder à l’autonomie indispensable pour apprendre à apprendre.” (Alain Braun, 1998, apud Tavares, 2006:95).

O Ministério da Educação de Cabo Verde tem a consciência de haver estorvos ao alcance pleno do sucesso escolar e que a língua de ensino tem algo a ver com a aprendizagem, como reflecte o diagnóstico da situação presente no documento orientador da revisão curricular (DORC):

“Relação problemática entre a língua nacional (Crioulo cabo-verdiano) e a língua oficial veicular (língua portuguesa), que se revela na ineficácia dos métodos utilizados no ensino e aprendizagem, reflectidos no rendimento dos alunos, sobretudo nos do Ensino Básico”<sup>84</sup>;

Pelo extracto, o rendimento e a aprendizagem dos alunos subordinam-se ao contacto das línguas no ensino e aos métodos utilizados, no EBI, o que, provável e consequentemente, tem efeitos em todo o seu percurso académico.

Num contexto em que o ensino se processa numa LNM, é preciso resolver a “relação problemática” entre as línguas em contacto. Isso implica definir o estatuto e o papel de cada uma, ciente de que qualquer língua veicular, antes de tudo, deve ser apropriada como instrumento linguístico utilizável no processo de comunicação. O sucesso do ensino processado em LP impõe a sua aquisição prévia, seguida de um percurso premeditado de desenvolvimento da competência comunicativa.

### 3.5. O ensino e a língua materna

Em Cabo Verde a escolarização a partir dos seis anos de idade é uma obrigação e um direito que assiste a todas as crianças, independente da sua origem social, económica e cultural. Esta situação favoreceu a massificação do ensino universal e obrigatório até aos seis anos. E está em estudo a possibilidade de o prolongamento da escolarização universal evoluir para oito anos, nos próximos tempos, primeiramente, com o fito de eliminar o analfabetismo e em consequência, promover o desenvolvimento económico-social do país, através da expansão do ensino e da formação.

Ao longo de séculos de colonização, houve promoção negativa da utilização da LCV e foi negligenciado o ensino das duas línguas em presença, ilusoriamente sob o pretexto de desencorajar a competição entre elas. Mas, Cabo Verde tornou-se um país independente, onde também chegou a

<sup>83</sup> Rodrigues, Herculano Simplicio (2007), Apud Les politiques de l’Education et de la formation en Afrique Subsaharienne, 190-193 “*A aptidão para exprimir numa língua adquire-se mais cedo do que a aptidão para a sua utilização como língua de estudo*”

<sup>84</sup> In documento orientador para a revisão curricular, em curso desde 2005.

democracia e o crescimento do direito à liberdade. Sendo pleno o direito de uso da LM em circunstâncias antes reservadas apenas à LP, enquanto língua oficial e de prestígio, a LCV deixou de ter utilização proibida ou de ser considerada factor de humilhação, mais evidente a partir de 2005<sup>85</sup>. Hoje, sem pejo, o Crioulo é utilizado nas reuniões plenárias da Assembleia Nacional.

Em regra, o ensino processa-se em LP, na condição de língua oficial, de administração e instrução, em cumprimento das normas nacionais em vigor, embora seja sem observância, no entanto, de outras normas mais universais, como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Em função do estabelecido no artigo 3º, ponto 2, conjugado com o 29º artigo da DUDL<sup>86</sup>, as ex-colónias britânicas cumpriram e permitiram o direito de todas as pessoas receberem a educação na língua do território que ocupam. Todavia, as ex-colónias portuguesas e francesas proclamaram a independência, instituindo a língua do colono como língua oficial. Ter a LP a funcionar com estatuto de língua oficial e de ensino também não constitui favor nenhum para com o colonizador, nem estará Cabo Verde a assumir-se como neo-colonizado. A escolha de uma língua nacional para língua oficial não seria nenhuma ingratidão perante o colonizador, mas seria idiotice renegar a posse duma herança cultural obtida por direito próprio. A língua pertence a quem a utiliza.

O início da escolarização, directamente em LP tem sido contestado por alguns cabo-verdianos que o aponta como presumível causa de insucesso escolar, por ser, no mínimo, um dos factores que inibem o desenvolvimento da competência comunicativa, pese embora a aptidão para exprimir numa língua se adquira mais cedo do que a competência para a sua utilização como língua de estudo<sup>87</sup>.

No processo de ensino massificado encontram-se bastantes alunos, cuja LM constitui a sua única referência linguística no momento de ingresso ao processo de ensino. O primeiro contacto com as línguas oficiais e veículo de ensino, nas primeiras classes, pode acontecer de uma forma marcante porque a criança confronta-se com um novo instrumento linguístico e fica privada, ainda que parcialmente, da possibilidade de verbalização activa, através do seu suporte linguístico habitual. A fase inicial da escolaridade básica coincide com a faixa etária dos alunos em que actuam “os poderes de interiorização da linguagem que se identificam com o pensamento e com a consciência reflectida” (Poth, 1978:112). Esta filosofia sugere o ensino processado na língua em que o aprendente pensa. Se bem que pensar numa dada língua não seja isento de contestação que não abrimos no âmbito desta dissertação.

Mas o ensino da língua materna não é esvaziado de problemas.

---

<sup>85</sup> “em Outubro de 2005 (...) levei ao 1º Ministro uma proposta sobre as linhas estratégicas para a oficialização da LCV”

<sup>86</sup> Artigo 3º, ponto 2. Esta Declaração considera [...]o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura. Artigo 29.º 1. Todos têm direito ao ensino na língua própria do território onde residem. 2. Este direito não exclui o direito de acesso ao conhecimento oral e escrito de qualquer língua que lhes sirva de instrumento de comunicação com outras comunidades linguísticas.

<sup>87</sup> Les politiques de l'Education et de formation en Afrique Sub-saharienne.

Em Portugal, ensinar em Português revela-se problemático, fundado na diferença entre a língua materna, língua de rua e a língua de escola. Concordando com essa problematização, fica mais fácil considerar que o grau de dificuldade cresce bastante, quando se trata de aprendentes em LP que detenham uma LM diferente, mesmo que esteja em contexto de imersão linguística. Um filho de emigrante cabo-verdiano, por exemplo, tendo nascido ou vivido em Portugal pode até falar o Português, por ser diferente da que utiliza no seu ambiente de comunicação, ele pode levar para a escola insuficiências que um filho autóctone tenha já superado na interacção social. Mais difícil ainda é a situação dos alunos das ex-colónias que se encontram inseridos num contexto escolar plurilingue, cujas línguas em presença nem são aparentadas entre si. Ao serem ensinados, directamente em Português, têm que investir bastante esforço para obterem êxito na aprendizagem, porque para além da competência de comunicação têm que adquirir competência de trabalho escolar e ainda o saber não linguístico através da língua. A Língua Portuguesa, introduzida por via de escolarização, contrapõe a artificialidade do seu ensino e da aprendizagem com a naturalidade da aquisição da Língua Cabo-verdiana.

A aquisição de uma segunda língua, nas vertentes oral (leitura e fala), estará mais facilitada, quando apoiada numa utilização consolidada da primeira língua<sup>88</sup>.

Desde 1989 vem-se ensinando a LCV e LP aos voluntários do Corpo da Paz, e nós temos experiência do sucesso aí verificado, enquanto ensinante dessas línguas e respectivas culturas. A língua cabo-verdiana embora seja ensinada a estrangeiros, ainda não o é nas escolas básicas e secundárias, apesar de integrar os curricula de alguns cursos de formação de professores. A nossa experiência de ensino da LCV a voluntários do Corpo da Paz não é de âmbito institucional. Terá havido uma experiência de ensino bilingue dirigido a adultos em regime de alfabetização, um projecto financiados pela UNICEF, sob a administração do Ministério da Educação.

É de referir que as condições de escolarização em Cabo Verde sempre foram peculiares, devido ao facto de a língua veicular do ensino nunca ter sido a Língua Materna.

### **3.5.1. Ponto de vista sobre a introdução da LP e da LCV no ensino**

No ensino em Cabo Verde, o Português é a língua que aparece como disciplina única ministrada a todos os alunos, desde o 1.º ano do ensino básico ao 12.º, e ainda faz parte do currículo da maioria dos cursos no ensino superior.

Em Cabo Verde tem-se manifestado o interesse pelo ensino realizado na LCV.

---

<sup>88</sup> Les Politiques de l'Education et de la Formation en Afrique Sub-saharienne (1987), UNESCO, Apud Silvino de Pina Zau, ob. Cit p.190

A LCV, ainda não é ensinada nas escolas, em nenhum ano de escolaridade do ensino básico e secundário, embora integre o plano curricular do curso de licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, no ensino superior, durante um semestre. Na formação de professores para o ensino Básico, conforme o plano curricular observado, a LP aparece como disciplina durante dois anos lectivos, mas a LCV, que integra ainda a literatura, ocupa reduzidas horas, realizadas num único semestre. Mesmo assim, esse gesto sinaliza a atenção na preparação de professores que leccionam Português a alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade do ensino secundário, mantendo a LCV sempre menos bem servida.

A importância conferida ao direito de ensino na língua materna dos aprendentes é compatível com o fundamento de que a gramática da língua representa a nossa competência linguística. Para compreendermos a natureza de uma língua temos que proceder à introspecção sobre esse sistema inconsciente interiorizado que faz parte dessa gramática (Fromkin, 1993:14). Assente nas ideias desse autor, difícil é veicular o ensino ou ter que aprender línguas e outras matérias numa língua que pouco ou nada tem a ver com a gramática interiorizada pelos alunos, em virtude de possuírem uma LM diferente. Para além dos contínuos actos de correcção e avaliativos que ocorrem na sala de aulas serem inibitórios, há ainda o factor LNM, que, num processo de comunicação gera um hiato grande entre as intenções de comunicação e os instrumentos de as concretizar.

O início da escolarização através da LP, enquanto língua não materna dos cabo-verdianos hoje, regista bastantes críticas. À língua de ensino é imputada a culpa por diversas dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar, advindas das condições de ensino e uso, enquanto língua veicular. Alega-se que o ensino inicial processado em LP pode deixar impacto de choque nos aprendentes, em virtude de, num contexto de massificação do ensino, se encontrar a maioria das crianças para quem a LP é uma LE, nos primeiros meses de frequência escolar.

A questão fundamental é a de antes de os alunos conhecerem e compreenderem a LP, para a usar na comunicação e expressão, na condição de instrumento de ensino e aprendizagem, são obrigados a aprender a ler e a escrever nessa língua. E essas duas competências são logo avaliadas através de provas escritas.

Outrora foi um pouco diferente. Num contexto de escolas de elite para uma educação escolar não obrigatória, os alunos, devido ao ambiente familiar culturalmente mais favorável, chegavam a ter algum contacto com ou mesmo treino em LP. Ingressavam a escola com qualquer repertório vocabular e sintáctico dessa língua.

Por outro lado, o ensino através da LCV ou mesmo a aprendizagem desta língua não se isenta de contestações. Há quem resista à probabilidade de um ensino em que a LCV seja definida como



língua veicular, receando pela qualidade das aprendizagens que suportam outras aprendizagens. Para ensinar a LCV, para orientar o aluno no conhecimento da língua, o professor “tem que conhecer o modelo, o Português como funciona e o modelo da LCV como funciona”. (Veiga, 2008, em entrevista).

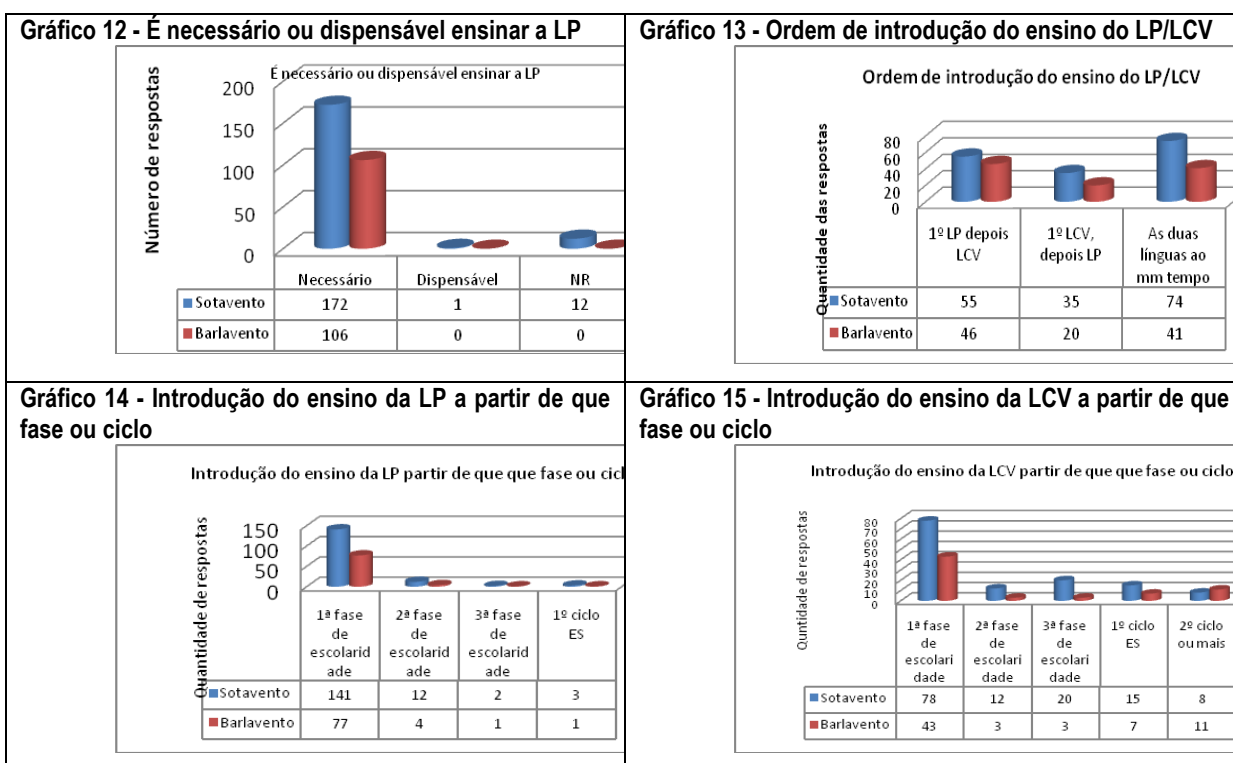
A utilização da LCV na sala de aula, unicamente na oralidade, apenas absorve oportunidades de a LP ser ouvida e ser praticada (na oralidade e na escrita), cujo uso fica circunscrito a situações pontuais, como leitura de textos e registo de apontamentos e escrita nas provas de avaliação, sem evitar ainda interlocuções numa linguagem com bastantes interferências e decalques da língua materna. Do nosso ponto de vista, também a LCV não fica beneficiada, mantendo-se insuficiente o seu perfeito domínio. Devido a esta precariedade no ensino, os alunos obtêm uma competência comunicativa deficitária e insuficientes capacidades para a escutar, ouvir, compreender, falar, ler e interpretar as informações escritas nessas línguas, por faltar o contacto intensivo com a língua oral e escrita que permitiria desenvolver competências comunicativas, linguísticas, metalinguísticas, cognitivas, fonológicas, a criatividade, o espírito crítico, o gosto pela leitura (Gonçalves: 2003:70).

A LCV, que se encontra mergulhada numa situação já menos crítica de agrafia, não é uma língua ensinada, também não pode servir de língua veicular, por enquanto. A ter que ser introduzida no plano curricular, ainda há bastantes condições por criar: estabilização da escrita em Crioulo; mobilização e formação de professores do EBI; clarificação de métodos de ensino de LM e LS; estágio pedagógico para a experimentação do ensino nas duas línguas; alargamento da jornada lectiva diária, entre outras; elaboração de programas, manuais e material didáctico compatível para o ensino em duas línguas às crianças na fase inicial de ensino.

Entendemos que, para melhorar o ensino através da alteração da língua de ensino só tem efeito se for mesmo no início da escolarização, inaugurada com a LM, instrução direccionada para aprendizagem da nova língua, que virá veicular o ensino, após a sua mínima apropriação por parte dos aprendentes. No nosso entender, o ensino da LCV a partir do 9º, como sugere Freire (2007), poderá ser encorajada, como sendo importante na perspectiva de valorização da LM, mas é tarde demais para beneficiar o ensino em geral e do Português em particular. Já nesta fase da aprendizagem, os alunos terão passado por inúmeras dificuldades não superadas, sedimentadas, podendo já ter desanimado com o ensino numa língua que não compreendem.

Os professores na condição de ensinantes merecem ser consultados sempre que se preveja introduzir qualquer alteração na ordem instalada no ensino, por ser imprescindível a sua anuência, enquanto operadores do sistema educativo. E para os envolvermos nesta discussão sobre o ensino na LP ou na LCV ou em ambas as línguas, a fim de formularmos ideia sobre a aceitação do uso dessas

línguas nas escolas, sondámo-los solicitando-lhes a pronunciarem-se sobre a altura provável para a introdução dessa língua no processo de escolarização e verificamos o seguinte:



Uma leitura atenta aos gráficos do quadro anterior permite confirmar a aceitação pacífica da LP como língua de ensino e acreditar que a LCV pode ser ensinada concomitantemente, testemunhada pelas 125 respostas de aceitação do ensino das “duas línguas ao mesmo tempo”. Quanto à ordem de introdução das línguas no ensino, perfila “1º LP e depois LCV”, com 101 indivíduos a escolher, contra 55 opções recaídas sobre a LCV a anteceder a LP. Em relação à fase sugestiva de se começar a ensinar cada uma das línguas há  $218=141+77$  indivíduos a preferir a LP para a 1ª fase do EBI, ao passo que a LCV ficou pelos  $128=78+43$ , em relação à mesma fase. Regista-se uma tendência para a protelação do ensino da LCV cada vez mais para as fases ou ciclos menos infantis. Tratando-se de docentes a responder as questões, pode-se subentender que ainda não se sentem encorajados e seguros para iniciar o ensino da LCV aos iniciantes da aprendizagem escolar, perfeitamente aceitável, se recordarmos que todo material de formação académica e pedagógica do professor e a comunicação foram codificados em LP.

### 3.5.2. Ensino da LCV, enquanto LM: vantagens

Em Portugal, por vezes considera-se problemático o ensino da LP, enquanto LM ou língua de casa, face à língua das escolas portuguesas. Refere-se que os aprendentes, na qualidade de utilizadores, podem ter dificuldades em reconhecer a importância do ensino da LM, enquanto aquilo que, a priori, já adquiriram (Andrade & Araújo e Sá, 1992).

A aceitabilidade do ensino da LCV aos próprios falantes pode oferecer alguma resistência, pelo que inspira alguns cuidados. Há respostas de inquiridos a considerarem ser “desnecessário” e paradoxal o ensino da LM, insinuando que a funcionalidade da LCV se restringe ao território cabo-verdiano. Justificam que o ensino dessa língua representa desperdício de investimento, realçando que não tem nenhuma vantagem (vide Quadro 29). No preenchimento do inquérito houve quem considerasse suficiente a aquisição da LM no seio da família, ignorando que nem sempre quem domina a forma oral de sua respectiva língua tende a dominá-la numa situação de escrita. Prova disso é a apreciação dos professores quanto às línguas em que têm domínio do escrito, onde a LCV se viu bastante marginalizada.

Perante as questões de aceitação menos pacífica do ensino da LM, em jeito de campanha a favor da matéria a ensinar, há que encontrar respostas persuasivas que entusiasmem os aprendentes, de modo a ser-lhes uma aprendizagem significativa, fazendo-lhes reafirmar o interesse pela aprendizagem da sua língua e saber que ela tem importância (tem de haver) e facilita a aprendizagem nas restantes disciplinas do currículo e é útil na sua vida pessoal.

Referindo-se à LM, Travaglia (1996:19) considera que o aluno vai para a escola, dominando a forma oral da norma coloquial de uma variedade de língua falada no seu meio familiar. A mesma língua, embora dominada oralmente, certamente possui variedade culta, padrão ou formal, bem como a vertente escrita que constitui a motivação para a sua aprendizagem, para satisfazer as necessidades de sua utilização adequada, em diversas situações. Situações há em que a variedade padrão e a vertente escrita se encontrem numa fase instável, como é o caso da LCV em Cabo Verde.

Na vertente oral distinguem-se várias formas de falar que, conforme as situações de uso, exigem o conhecimento explícito das regras de comunicação que devem ser trabalhadas, mesmo no meio familiar. Em casa, o indivíduo é confrontado com situações informais, mas também com as formais a que terá de saber adaptar, conforme a intencionalidade comunicativa e as relações interpessoais: para informar, pedir informação ou outras coisas, dar ordens, perguntar, manter a conversa; acolher pessoas, apresentar-se, reagir à apresentação, pedir favor, agradecer, tratar pessoas com ou sem deferência, segundo o estatuto social, relações pessoais, entre outras.

O espaço escolar deverá encorajar os bons estilos comunicativos trazidos do meio familiar, treinar os usos de fala que as crianças ou os adolescentes não obtiveram noutros meios e preveni-los para o confronto com situações futuras de inserção (Delgado-Martins, 1992:9).

A necessidade de ensino da LCV é reconhecida pelos professores, justificando que “Aprender a LCV facilita a comunicação, a expressão de sentimentos e a compreensão das matérias escolares”. E isso mereceu atenção de 60% dos inquiridos. Se for pela língua que se exprime os sentimentos e

desejos, a LM possui a tripla função de exprimir o que se pensa, o que se sente e o que se quer (Reis & Adragão, 1992:32).

**Quadro 29 - Vantagens de ensinar a LCV**

Concelho	Vantagens do ensino em LCV						
	Ensinar a LCV permite a valorizar-se a si e à cultura cabo-verdiana	Aprender a LCV facilita a comunicação, a expressão de sentimentos e a compreensão das matérias escolares	Ensinar a LCV permite desenvolver o conhecimento das suas variantes, da sua escrita, estimulando a leitura	Ensinar na LCV é mais adequado à realidade socio-linguística dos alunos e facilita-lhes a comunicação e a participação nas aulas	Nenhuma	NR ou desvia-se da resposta solicitada	Total
Praia	13	79	9	7	0	0	108
	5,30%	32,20%	3,70%	2,90%	0,00%	0,00%	44,10%
Mosteiros	0	16	0	0	2	7	25
	0,00%	6,50%	0,00%	0,00%	0,80%	2,90%	10,20%
S. Vicente	9	25	4	11	0	1	50
	3,70%	10,20%	1,60%	4,50%	0,00%	0,40%	20,40%
Boavista	6	6	2	1	0	0	15
	2,40%	2,40%	0,80%	0,40%	0,00%	0,00%	6,10%
Sal	0	12	2	2	0	9	25
	0,00%	4,90%	0,80%	0,80%	0,00%	3,70%	10,20%
Rª Grande	3	9	1	1	3	5	22
	1,20%	3,70%	0,40%	0,40%	1,20%	2,00%	9,00%
Total	31	147	18	22	5	22	245
	12,70%	60,00%	7,30%	9,00%	2,00%	9,00%	100,00%

O domínio da LM robustece a relação de comunicação interna, reduz o espectro de grande variação dialectal, facilita uma melhor interlocução entre os utilizadores. Os indivíduos ensinados na sua LM processam a aprendizagem de forma consciente. Se a língua de ensino for uma LM melhora a aquisição de outros saberes e línguas, porque o ensino introduzido sobre aquilo que é familiar facilita a intercompreensão tripartida entre ensinantes, aprendentes e conteúdos codificados nessa língua, que, no caso de Cabo Verde seria a LCV.

A apropriação de outras línguas, a partir da LM, gradua as dificuldades inerentes à aprendizagem da leitura e da escrita da LM. O domínio da LM afasta os empecilhos da comunicação, alivia as barreiras que potenciam a timidez dos aprendentes e permite desenvolver a competência comunicativa, o que potencia as capacidades de aceder a informações de diversa natureza, que se encontram codificadas em diferentes línguas.

Ao mesmo tempo que é importante ensinar a LM, é possível conciliar a satisfação da necessidade de ensinar a LP e promover a aprendizagem de outras línguas não maternas para favorecer a ligação de Cabo Verde ao Mundo, através de línguas mais bem conhecidas no exterior.

Introduzir o ensino através da LM, mantendo LP como língua de ensino é de se considerar, mas é preciso, antes de tudo, reconhecer a necessidade de ela ser apropriada o suficiente para facilitar a compreensão das matérias de ensino que será encarregue de veicular.

“Hoje o ensino ganhou na horizontal, mas perdeu na vertical. Ganhou na horizontal porque massificou-se”<sup>89</sup>. Tornou obrigatório o ingresso escolar a alunos de todas as camadas sociais, seguiu-se a massificação do corpo docente. Portanto, não se trata de heterogeneidade dos alunos e homogeneidade dos professores. Cruzam-se alunos com diversas fraquezas e dificuldades na utilização do instrumento linguístico para aprender e professores com distintas debilidades. Isso aconteceu mesmo antes da independência. Recordamos os professores monitores, habilitados com a 4ª classe, introduzidos no sistema educativo no final dos anos 60; os professores de posto, com a 6ª classe. Contudo, os modelos de formação de professores instituídos progressivamente foram disponibilizando professores com o curso de magistério primário e agora, o Instituto Pedagógico produz o professor considerado melhor capacitado para ensinar no EBI. As melhorias foram-se verificando, mas as exigências contemporâneas são maiores. E os professores do EBI são generalistas, não foram especializados em matéria particular, como, por exemplo o ensino da LCV ou da LP, Matemática ou Ciências Naturais.

### 3.5.3. Em relação à política de ensino da LCV

A política linguística é toda a escolha consciente efectuada no domínio das relações entre a língua e a vida social e mais particularmente entre a língua e a vida nacional. Pertence ao âmbito da planificação linguística a procura e a implementação dos meios necessários para a aplicação de uma política linguística, Calvet (1987:154-155).

Encaramos como questão de política de língua o facto de o Crioulo ou a LCV, que embora sendo a língua materna e do quotidiano, no passado só conseguiu marcar a presença restrita na oralidade. Durante a época colonial foi proibido o uso do Crioulo e nunca foi permitida a sua escrita, embora no final se tivesse criado uma lei que defendia o ensino na língua materna para o nível básico obrigatório<sup>90</sup>.

Não foi encorajada uma formação linguística bilingue em Cabo Verde, porque isso não constituiria interesse da cúpula colonizadora. Mas a existência de uma língua de comunicação internacional não impediria o desenvolvimento de línguas locais<sup>91</sup>. A formação e a sobrevivência da LCV, a par da LP são provas disso.

A LCV, para ser melhor valorizada teria de estar presente na escolarização, conforme Vigner (1996) faz atenção, deve ter uma descrição fonológica que serve de base às aspirações de transcrição,

---

<sup>89</sup> Veiga, 2009 em entrevista

<sup>90</sup> Lei Orgânica do Ultramar N°5 de 23 de Junho de 1972, ponto n° 2.

<sup>91</sup> Cristóvão, Fernando. (2007), *Da lusitanidade à lusofonia*, Almedina, Coimbra.

por meio de um sistema de escrita apropriada às características da língua (já tem um alfabeto) com uma ortografia normalizada; dispor de um repertório lexical que permite representar o mundo contemporâneo, uma literatura escrita variada e muito difundida na sociedade, o que a eleva para língua da escrita com estatuto oficial, servindo assim para transmissão de informação em todas as instituições do país (Ob.cit.p.370). Isto está-se a processar.

Lopes (1997) aponta as medidas legislativas que, no entender desse pesquisador, levam à promulgação de leis que, por sua vez, estabelecem normas ortográficas, a produção de materiais, a formação dos professores e os mecanismos de difusão da língua, também indicados por Vigner (1996) de que também corroboramos.

Santos (2006:101)<sup>92</sup> induz que em relação ao ensino da LM “as autoridades que tomam decisões [...] têm-se manifestado tímidos” e com falta de vontade política. De facto, é o estatuto de uma língua que lhe atribui papéis. Será língua de ensino aquela que é oficial. Se bem que o mesmo depois reconheceu que, para a “oficialização da LCV” é preciso reunir alguns requisitos: suprir a falta de recurso económicos, materiais e humanos, a raridade de estudos de carácter científico, a exiguidade dos meios didácticos, e ainda obter a anuência da comunidade crioula e “não só de políticos, escritores, intelectuais”. A vontade política, a nosso ver, não significa ânimo leve, nem precipitação na tomada de decisão, em função da pressão de uma parcela da sociedade. Tomar decisão sobre uma matéria tão complexa como o é a oficialização de uma língua é imprescindível prever e equacionar, a priori, as implicações e inerências<sup>93</sup>, nomeadamente no ensino, a introdução de mais uma disciplina no currículo e requalificação estatutária de uma LM para a língua veicular, o que não dispensa os requisitos a que se refere Santos. Por outro lado, as vontades do povo podem não coincidir com as prioridades e reais necessidades do país como se elucida na Guide pour l’elaboration des politiques linguistique educatives en Europe (p. 25): “Il faut faire une distinction entre ‘demandes’ des population et ‘besoin’ identifiés par une étude scientifique”<sup>94</sup>.

Se bem que a LCV, em termos práticos, exhibe a força de uma língua oficial. Do ponto de vista de Veiga, 2009, a “oficialização é reconhecer que o Crioulo possa ter direito de uso”, e é isso que acontece em todo o lado ouvir-se as pessoas a comunicarem, oralmente, quase sempre em Crioulo, até nas relações de trabalho e emprego, na administração, na assembleia de deputados, noutras reuniões e gabinetes.

<sup>92</sup> Santos, Aurélio Fialho Borges dos, (2007), *O Crioulo e o Português – sugestões para uma política de idioma em CV*, Lisboa.

<sup>93</sup> Assumir a oficialidade de uma língua implica conferir-lhe todos os direitos. Conforme Veiga, em entrevista, cabe à maioria de 2/3 nos deputados do parlamento oficializar a LCV.

<sup>94</sup> Conseil de l’Europe –division des politiques linguistiques, guides *Pour l’elaboration des politiques linguistique educatives en europe*

### 3.5.4. Domínio da LCV – dificuldades existentes

Referimos na parte introdutória que a LCV é uma língua nacional, dominada por todos os cabo-verdianos. Esse domínio explicita-se na oralidade, porém ao nível da leitura e escrita os professores inquiridos assumem serem mais hábeis a escrever e ler em Português do que no Cabo-verdiano. Ainda, explorando o contacto com bastantes pessoas através de SMS e MSN, escritos em Crioulo Cabo-verdiano, detectamos dificuldades na leitura, a demora de mais tempo na descodificação das mensagens do que quando são escritas em Português. Muitas vezes respondem, escrevendo em Português quando redigimos em Crioulo.

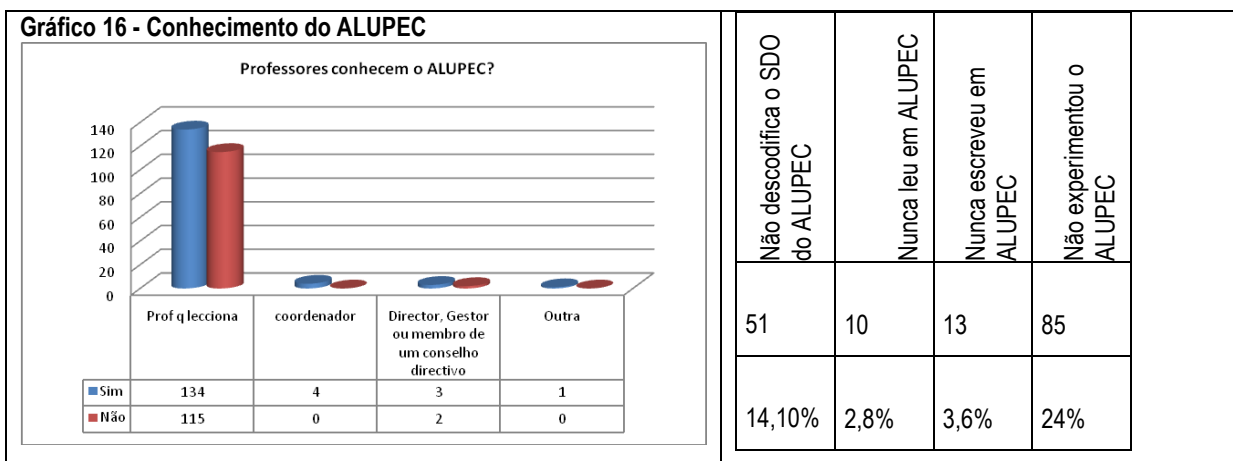
Nota-se, na escrita do Crioulo, dificuldades de segmentação e limitação das palavras, em consequência de um fraco domínio da sua natureza morfológica, sintáctica ou mesmo semântica. Outros registos retirados das mensagens electrónicas permitiram considerar a instabilidade na escrita em LCV, nesses elementos mencionados e noutros de natureza lexical.

Notemos o seguinte exemplo:

*Paulo, n'contenti kues peça. Tudu info ki bu po li sta na pontu. So n'atcha ma bu debi usaba 'negro' inves di 'pretu'. Djica (in asemana.cv - 7 Novembro).*

Nas escolas, há bastantes professores do Ensino Básico Integrado que, na sua formação institucional, não coube uma preparação para dominarem a Língua e a Cultura Cabo-verdiana, mormente com o fito de a ensinarem aos alunos.

Embora os docentes e os discentes sejam falantes do Crioulo cabo-verdiano, e o dominem melhor na oralidade, em comparação com o Português, um grande número de inquiridos (127) não conhece o seu alfabeto: mais de 24% do total de inquiridos afirmaram que nunca o experimentaram, sendo 3,6% nem a sua escrita e 2,8% nem só a leitura.



O conhecimento do alfabeto é uma condição de facilidade da escrita na LCV; sem a capacidade de leitura e escrita em LCV dos ensinantes não há ensino nessa língua, nem a podem ensinar sem a dominar.

Se bem que a questão do alfabeto ainda arraste outras questões que se confrontam com o ensino da escrita em LP, o facto de o Alfabeto Cabo-verdiano ser fonético-fonológico simplifica o ensino da escrita em LCV, porém conjecturam-se algumas dificuldades ortográficas no processo de transição para aprendizagem da escrita em LP, principalmente porque bastantes palavras de grafia igual nas duas línguas só se tornam diferentes em função da escrita de base fonológica.

a) Caso “s” no meio de vogais e no final de sílabas.

“Se un son [s] na portugês, na palavra Sinema ta skrebedu ku C, na palavra Sineta ta skrebedu ku S, na palavra proSimu ta skrebedu ku X, na palavra forSa ta skrebedu ku Ç, na palavra paSeiu ta skrebedu ku SS, na palavra luS ta skrebedu ku Z, na LP fica mais complicado” (Marsianu nha Ida padri Nikulau Ferera)<sup>95</sup>

Em Português o extracto corresponde a “Se um som [s] em Português, na palavra Sinema se escreve com C, na palavra Sineta escreve-se com S, na palavra próximo se escreve com X, na palavra forSa se escreve com Ç, na palavra paSseio se escreve com SS, na palavra luS se escreve com Z, em LP fica mais complicado. (Marciano Nha Ida padre Nicolau Ferreira)

b) Caso G/J

Poi jelu na jilera pa ka modja kel pajina di livreti di carru lijeru.

Põe o gelo na geleira para não molhar aquela página do livrete de carro ligeiro.

Por razões que se prendem com a ortografia da LP, a introdução paralela da LCV no currículo dos alunos das escolas básicas, como seria do nosso interesse, sem um acordo ortográfico interno, sem uma boa preparação dos professores e disponibilização de respectivos meios pedagógicos, pode apenas contribuir para dificultar o ensino bilingue e perigar a aquisição de ambas as línguas. Por outro

<sup>95</sup> <http://liberal.sapo.cv/noticia.asp?idEdicao=64&id=21957&idSeccao=527&Action=noticia>, - 16/03/2009



lado, a aprendizagem das duas línguas permite fazer reconhecer as diferenças e as semelhanças que constituem as fronteiras e as intercepções que caracterizam as duas línguas.

É importante assumir que a Língua Cabo-verdiana possui variantes com alguma diferenciação lexical e por vezes manifesta marcas distintas a nível da morfologia e da sintaxe, outras até de natureza semântica. Mas o ensino em cada uma dessas variantes poderá influenciar o desenvolvimento linguístico do cidadão e, conseqüentemente, na aprendizagem da leitura e da escrita e, por conseguinte, no rendimento escolar. Por outro lado, pode resultar na acentuação do processo de defesa das variantes locais e aumentar as divergências linguísticas passíveis de dificultar a unificação de uma língua nacional. Entendemos que o ensino de uma língua pressupõe a sua escrita, num modelo único, definido através de uma política linguística que se estabelece em função da existência de uma variante linguística padrão, assumida como norma que deve ser oficializada.

### **3.6. Ensino do Português como necessidade de uma língua não materna**

Cabo Verde situa-se, geograficamente, na encruzilhada de todos os continentes confinados com o Atlântico. Na base do seu desenvolvimento estão as diversas relações que estabelece com outros países. Para se manter em relação com o mundo é preciso estar em condições de aceder às mais variadas informações que permitem conjecturar sobre as intenções dos outros e compreender a diversidade dos modos de vida num mundo cada vez mais globalizado e competitivo. Para se inteirar de assuntos variados, que se encontram disponíveis e escritos em diversas línguas, torna-se imperativo conhecer línguas como via de acesso a informações e saber utilizá-la como instrumento de manutenção das relações com o mundo.

Face às exigências do mundo actual, qualquer indivíduo, que preze ser um cidadão, um profissional, precisa ser fluente na comunicação intercultural e as suas competências linguísticas tornam mais fáceis a sua inserção no mundo e o acesso ao mercado de trabalho, auxiliando-lhe no estudo e na formação.

Reconhece-se como imprescindível o ensino de línguas não maternas, sabendo que as informações são obtidas através das línguas e linguagens em que se encontram registadas. Facilitar aos cabo-verdianos o domínio razoável das tecnologias e das línguas, não apenas nacionais é respeitar o direito de todos à informação e à inserção no mundo.

Hoje parece que ninguém questiona as vantagens do conhecimento de cada vez maior diversidade de línguas estrangeiras ou nacionais, presentes num mesmo território<sup>96</sup>. “Quem fala

---

<sup>96</sup> O conceito de multilinguismo aplica-se a situações em que diversas línguas são faladas numa dada área geográfica e ainda à capacidade de uma pessoa em dominar várias línguas.

apenas uma língua, sobretudo de pouca difusão, é ou tende a ser, de algum modo, analfabeto” (Veiga, 2004:9).

“A língua possibilita e transmite o diálogo cultural, favorece a circulação de ideias, pessoas e bens, impulsiona o comércio e o turismo, unifica as pequenas e grandes comunidades, contribui para a própria unificação do mundo, em ordem à solidariedade, ao entendimento e a paz”(Cristóvão, 1987:13).

Hoje em dia, pensar em línguas, quer estrangeiras, quer segundas ou ainda maternas obriga a encará-las na perspectiva intra-nacional e internacional. O contexto da globalização, marcada a três dimensões: a da informação, a da comunicação e a do consumo (Marques, 2003:33), impõe a qualquer indivíduo e, naturalmente, ao cabo-verdiano a necessidade de dominar não só a língua materna, mas principalmente as línguas internacionais. O mercado de trabalho hoje é globalizado, pelo que exige profissionais com pluralidade de conhecimentos e domínio de uma quantidade cada vez maior de informações relevantes (o que pressupõe, antes de tudo, ter e saber seleccionar informações), adequando o comportamento a situações diversas e ser capaz de utilizar as diferentes linguagens: verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal, como meio para produzir, expressar e comunicar ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade, formulando problemas e resolvê-los, através do pensamento lógico, criatividade, intuição e capacidade de análise crítica, adoptando procedimentos adequados ao contexto em que se insere.

Em Cabo Verde, a par da defesa da valorização da LM – a LCV, alude-se ao reforço de línguas, de modo explícito, em vários documentos, nomeadamente, nos sucessivos programas do executivo do Estado, como confirma o Programa do Governo da VII Legislatura, onde se dedica atenção às L2 e às LE, por elas favorecerem a ligação internacional, embora haja o claro propósito nacional de elevar o Cabo-verdiano ao estatuto de LO, conforme o nº 2 do artigo 9º da Constituição da República.

É imprescindível ser-se alfabetizado, não somente na língua materna, mas também possuir um nível de proficiência linguística elevado e diversificado, donde emana o bom domínio da leitura, da oralidade e da escrita em cada vez maior número de línguas internacionais. Esta condição facilita a participação em diferentes projectos e inserção nesse mercado da vida, hoje tão rigoroso.

Ensinar e aprender idioma não materno permite, “mediante o desenvolvimento da competência comunicativa, uma maior mobilidade social às gerações” (Fróis, 1990)<sup>97</sup>.

---

<sup>97</sup> Fróis, Josette-Marie. (1990), *O ensino precoce das línguas – situação na comunidade europeia*, Revista nº 2, p. 64-69;ESES

Contemporaneamente, 60% da população mundial é, no mínimo, bilingue<sup>98</sup>, o que justifica a preocupação com a prática de ensino de línguas não só locais e nacionais, mas também as internacionais. A LP é uma língua internacional<sup>99</sup> mas é a mais familiar para os cabo-verdianos, tanto pela sua historicidade como pela sua aproximação à língua local. Esses dois factores, por si só, justificam que ela esteja na primeira ordem no ensino e a segunda língua a ser adquirida, através de processos formais de ensino aprendizagem.

### **3.6.1. A problemática da idade da aprendizagem de uma LNM**

Por vezes, considera-se que as crianças ficam confusas se lhes forem ensinadas várias línguas em paralelo, quando, na verdade, se admite que é a criança que tem a capacidade multilingue.

Consideramos falsos mitos que sustentam os ditos de que aprender duas línguas confunde as crianças ou diminui-lhes a inteligência; que se deve aprender primeiro uma língua e depois outra; que ser bilingue provoca problemas de identidade; que quem fala duas línguas, pensa só em uma e traduz mentalmente a outra.

Grande número de crianças (bilingues ou ambilingues) aprende duas ou mesmo mais línguas simultaneamente, se a elas for exposta durante o período em que se encontra na fase de formação. Um segundo idioma é mais fácil de adquirir, quanto mais jovem se estiver. Porém, aprender a língua torna-se mais difícil na idade superior a 8 ou 9 anos, conforme a neurofisiologista Halliday (1964:211).

A idade do aprendente e o meio onde vive influenciam o desenvolvimento de elementos intrínsecos como a inteligência, o crescimento dos órgãos vocálicos.

Deese (1976), Rodvan e Franklin (1993) e Pinker (2002b), citados por Costa (2006), relacionam a idade do aprendente com o meio onde ele vive. Na fase de aprendizagem, enquanto criança, o indivíduo experimenta sem medo, sem preocupação com os erros, faz tentativas e vai dominando a língua, o adulto, em geral, não se predispõe a tantos experimentos, pois, tem medo de se expor e sobretudo de dar erros. Sustenta ainda a sua tese nas afirmações de Lenneberg (1967), que estipula a puberdade como fase em que os danos cerebrais no hemisfério esquerdo<sup>100</sup> da maioria das pessoas passam a ser permanentes, provocando afasias no indivíduo. Alerta que é mais prudente um indivíduo tentar adquirir uma língua quanto mais cedo melhor, sob pena de ultrapassar a fase mais propícia, indo ao extremo de afirmar que se uma pessoa não adquiriu a capacidade de usar adequadamente a língua antes dos 20 anos de vida corre o risco de tornar-se incapaz de a adquirir.

---

<sup>98</sup> <http://www.byig-wlb.org.uk/Pages/PortugueseWelcome.aspx> - acedida a 14 de Setembro de 2009

<sup>99</sup> A LP é a língua nacional de Portugal, Brasil e serve de língua de unidade nacional em Angola e Moçambique e é língua oficial desses países e ainda de Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe, mas também da Guiné Bissau e Timor

<sup>100</sup> Deese (1976), referindo-se ao trabalho de Lenneberg (1967), reafirma que o hemisfério esquerdo do cérebro é responsável pelo armazenamento de informações provenientes do exterior.

Para Deese (Idem) a capacidade de usar aspectos fonológicos, gramaticais e lexicais da língua desenvolve-se durante a infância. Esta ideia é corroborada por Fromkin & Rodmam (1993) e Schutz (2004), para quem certos órgãos vocálicos da criança se desenvolvem, na maioria dos casos, até à adolescência<sup>101</sup>.

Os primeiros anos de vida de uma criança são os mais marcantes para a estruturação da personalidade. Grande parte do sucesso da sua vida escolar e da sua vida de adulto depende do seu desenvolvimento emocional e intelectual, acontecido na infância (Dodson, 1972) citado por Gouveia & Vieira e Sousa (1999), referindo-se também a Formosinho, 1996, que também colocou em destaque a "centralidade dos anos de infância para a definição da arquitectura do ser humano, ao nível cognitivo, afectivo e social".

A maioria das pessoas que aprende uma língua estrangeira em idade adulta nunca chegam a dominá-la com perfeição, sobretudo a adopção da sua fonologia, o que gera o inevitável sotaque a "estrangeiro". É o que se nota em Portugal, quando qualquer emigrante, que lá chegou adulto, comunica em Português. É fácil identificar se um indivíduo é cabo-verdiano ou não, tanto pelo sotaque como pela presença de morfemas e interlínguas peculiares, no exemplo seguinte:

*A senhora tinha sede gó. // Em Pt: Por acaso /Na verdade, a senhora tinha sede.*

Adolescentes e adultos apresentam uma maturidade cognitiva, uma noção metalinguística e um conhecimento do mundo que os cerca, substrato que falta aos aprendizes mais novos, o que é uma vantagem para os primeiros. Contudo, a maioria dos aprendizes abaixo dos 12 anos de idade não se sentem nervosos no uso de uma L2, mesmo quando sua proficiência é limitada – enquanto adultos e adolescentes tendem a sofrer de certo nível de stress, quando não conseguem expressar na L2, com todos os sentimentos, o seu potencial criativo e intelectual, porque se imbuem no medo de errar. Mesmo assim, há um factor individual a ser observado, o qual faz com que alunos em uma mesma faixa etária reajam diferentemente às actividades propostas no processo de aprendizagem.

O grande diferencial entre adolescentes/adultos e os mais jovens aprendentes é o facto de dificilmente serem obrigados a se expressar oralmente até que se sintam capazes para tal. Para os indivíduos mais velhos, há a obrigação de falar – quer seja em sala de aula, quer seja em actividades quotidianas nas quais a comunicação é essencial.

---

<sup>101</sup> Schutz (2004) estudou a variável idade na aprendizagem de línguas e apontou muitos factores que se articulam com essa variável na aprendizagem de uma língua não materna, dizendo que, a criança tem maiores probabilidades de aprender com perfeição uma língua estrangeira do que um adulto. O autor sustenta a sua afirmação com estudos neurológicos que estabelecem um período para que o cérebro humano se desenvolva (até à puberdade) e um outro (a partir da adolescência) onde começa a diminuir. Fromkin e Rodmam, 1993, 394-409 afirmam que quanto mais novos formos mais fácil se nos torna a aprendizagem de uma língua.

Pinker (2002b) não se limitou à questão da idade, fez menção ao papel das características individuais na aprendizagem de língua, citou entre outros, o talento, o esforço e a qualidade de ensino, admitindo que o processo de aquisição da linguagem da criança depende da maturação do cérebro.

Preferindo as afirmações dos autores referenciados, admitimos que a possibilidade de sucesso na aprendizagem de uma segunda língua ou de uma LE é tanto melhor garantida quanto menor for a faixa etária do aprendente. Quanto mais jovem for, mais disponível está para adquirir e aprender línguas.

Por inferência, também é defensável que os alunos devem aprender no ensino básico, concomitantemente, a língua portuguesa e a língua cabo-verdiana, admitindo que terão condições psicológicas para adquirir a LM e aprendê-la no contexto escolar, a par da LP. O Inglês e o Francês podem ser introduzidos ainda durante a escolaridade obrigatória para conferir aos indivíduos as bases linguísticas fundamentais, antes de se autonomizarem em relação às instituições escolares.

### **3.7. O ensino bilingue em Cabo Verde**

A educação bilingue<sup>102</sup> é um tema de interesse actual, com aumentada pertinência à medida do seu impacto na melhoria de outras aprendizagens. A bilinguagem ou mesmo a multilinguagem, longe de constituir “obstáculo ao desenvolvimento de competências e à elevação de níveis de desempenho” (Gonçalves, 2003:9) afigura-se como factor potenciador do desenvolvimento cognitivo e social.

Consultámos algumas entidades com diferentes níveis de responsabilidade no país, acerca da situação actual do ensino da LP e da possibilidade de introdução da LCV nos curricula, referindo-se à necessidade da competência bilingue dos cabo-verdianos e, das entrevistas<sup>103</sup> com altos dirigentes do Ministério da Educação, com o Ministro da Cultura e a Directora Executiva do IILP, gravadas, transcritas e colocadas em anexo, obtivemos respostas bastante diferenciadas, mas cuidadosamente reflectidas. Alguns consideram-se bilingues, sem o afiançar relativamente à generalidade dos Cabo-verdianos. Outros contemplam o bilinguismo na perspectiva do multilinguismo confinado à presença de duas ou mais línguas no ambiente linguístico, ou ainda à (pre)disposição para adaptação dos cabo-verdianos aos contextos plurilingues. Todos manifestam clara percepção da necessidade de o cabo-verdiano dominar várias línguas, com destaque para o Português e o Cabo-verdiano.

---

<sup>102</sup> Gonçalves, 2003:9

<sup>103</sup> A entrevista semi-estruturada teve por tópicos o seguinte:

1. Relação entre a qualidade de ensino e a língua veicular.
2. Problemática do ensino em Português para todas as áreas disciplinares, comunicação em LCV, aprendizagem e avaliação em LP.
3. Ensino na LCV e do Cabo-verdiano, circunstâncias temporais e espaciais e dialectais.
4. O bilinguismo em Cabo Verde – necessidade e possibilidades de construção

Apreciando a dependência da qualidade do ensino e da aprendizagem em relação à língua de ensino, em alguns casos houve considerações contundentes quanto ao ensino na LP, defendendo o início do ensino na LM. Citamos a Directora Executiva do IILP: “a LP nos primeiros anos, não pode aparecer como veículo de transmissão de conhecimentos (...) a LM do aluno e portanto aqui o Crioulo vai ser língua, veículo de comunicação de transmissão de conhecimentos e também matéria de aprendizagem”.

Foi notória a reserva da maioria das entidades que dirigem a educação e o ensino, não porque minimizem a perspectiva de iniciar o ensino na LM, tanto é que reconhecem o contexto de escolas massificadas, onde o ensino através de uma LNM pode ser complicado, devido à sobreposição da LM em todas as esferas de comunicação quotidiana dos alunos, o que torna esporádica a presença da LP, enquanto língua de ensino. Embora reconhecendo que em Cabo Verde sempre se aprendeu através da LP, admitem que, a par da língua veicular, inúmeras situações dificultam o sucesso escolar dos alunos, incluindo o profissionalismo docente e a própria gestão do tempo de aprendizagem. Na qualidade de decisores e executores de qualquer medida política, para alterar a situação em vigor, é normal acautelarem-se na tomada de posição e deliberação de uma realidade em que ainda não se debruçou: “ nós ainda não debruçamos seriamente sobre a problemática do ensino da LM<sup>104</sup>”. Uma política de língua que possibilite o desenvolvimento da LCV pode vir a desenhar-se, já que as autoridades não são adversas à ideia de, um dia, se iniciar o ensino na LM, desde que ela seja primeiro matéria de ensino. Tendo reflectido sobre o uso da LCV nas actividades lectivas, a par da avaliação em LP, recordam que a língua de ensino é a LP, também determinada como língua oficial, de trabalho e de administração, embora o uso da LM esteja liberado para muitas circunstâncias. Elucidam-nos que, devido às circunstâncias actuais, uma deliberação sobre o ensino da LCV ou nessa língua é passível de implicações imprevistas, ainda não estudadas.

### **3.7.1. Uma referência à oficialização da língua cabo-verdiana**

A pretensão de elevar a Língua Cabo-verdiana ao estatuto de língua oficial vem de alguns anos atrás. Manifesta-se através de esforços de estudiosos que, desde o século XIX, têm apresentado produtos das suas pesquisas sob a forma de propostas de elevado nível académico, como contributo para a ascensão da LCV à categoria da língua, visando a sua oficialização. E, ao longo dos últimos séculos bastantes foram os nativos das ilhas que se interessaram pela valorização da LCV e vinham lutando para

---

<sup>104</sup> “A meu ver, esta é uma das situações mais problemáticas que temos no sistema educativo. [...] Eu digo-lhe sinceramente, nós no sistema educativo ainda não debruçamos seriamente sobre a problemática do ensino da língua materna [...] As minhas dúvidas residem no seguinte: eu não sei o Crioulo. Ainda não compreendi como introduzir o Crioulo no ensino. Primeiro não se pode ensinar no Crioulo, sem se saber o Crioulo [...] primeiro conhecer a língua, depois utilizá-la como veículo na comunicação.”, Octávio Tavares, Secretário de Estado da Educação (2009), em entrevista exclusiva, gravação e transcrição anexas.

o reconhecimento do seu merecido estatuto<sup>105</sup>: Testemunham isso, os trabalhos de Francisco Adolfo Coelho, António de Paula Brito, Joaquim Vieira Botelho e Custódio Duarte. No século XX surgiram outros interessados pelo estudo da LCV: Cónego Teixeira, Pedro Cardoso, Eugénio Tavares, Napoleão Fernandes. Os estudos importantes realizaram-se na segunda metade desse século e visavam promover a valorização da língua materna. Para além de estudos individuais de Baltasar Lopes, Sérgio Frusoni, Dulce Duarte, numa fase anterior já se registava o Caoberdiano Dambará e mais recentemente, vêm-se destacando Emanuel Braga Tavares, Oswaldo Osório, Tomé Varela, Carlos Barbosa, Daniel Spínola, Eduardo Cardoso, Manuel Veiga, o actual Ministro da Cultura em Cabo Verde, tendo este promovido Colóquios Linguísticos, Fóruns, pareceres sobre o sistema de línguas e elaborada uma gramática descritiva do Crioulo de Barlavento e Sotavento, documento de grande referência linguística para a LCV.

Desde a data da independência das ex-colónias, em 1975, em função da política de línguas em Cabo Verde, a LP goza de maior prestígio, sobretudo na administração, mas desde muito cedo se registou o esforço de bastantes cabo-verdianos que procuraram valorizar a língua local, visando a promoção necessária para a sua oficialização.

A escolha de Português como língua oficial pelas ex-colónias portuguesas não só se deve ao prestígio conferido a essa língua e à sua capacidade de difusão internacional, conforme apoia Ançã, (1999:14), mas principalmente porque algumas das ex-colónias eram e ainda são contextos plurilingues, sem uma variante de unidade nacional passível de oficializar, conforme se justifica. De facto, em virtude da babel linguística operante, em algumas delas continua a ser necessária a manutenção de uma língua franca para com ela estabelecerem a comunicação nacional. No caso de Cabo Verde, essas questões não se colocam, porque as variantes da LCV não constituem línguas distintas, pelo contrário, já o referimos, são inteligíveis entre si, na qualidade de dialectos de uma mesma língua. O Cabo-verdiano ou a LCV tem sido a língua subjugada ao complexo de inferioridade, já que a sua escrita foi antes proibida pela máquina colonial, entre outros motivos, para evitar a sua competição com o Português. Por isso, sobrou para o presente que a LCV, embora seja a língua de convivência colectiva, ainda não possui uma escrita standardizada e não é também uma língua de plena criação. Esta é uma situação desfavorável que, nos termos de Gusmão (2001:244) tende a reduzi-la à condição de uma “língua [...] que se empobrece e retrai o seu horizonte”<sup>106</sup>.

---

<sup>105</sup> VVAA, Proposta de bases do Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano, 2006:18

<sup>106</sup> Gusmão, Manuel (2001), A literatura no Ensino da Língua Materna: p244.

O contexto em que existe uma LM sem escrita, desde sempre permitiu que a Língua Portuguesa se destacasse como língua de alfabetização, de ensino e estudo e satisfaz a necessidade de comunicação no interior da Lusofonia.

A comunicação escrita em Cabo Verde é realizada, fundamentalmente, em Português, principalmente para estabelecer relações administrativas internas e externas e vem sendo utilizada nas funções consideradas mais nobres.

O interesse pela oficialização da LCV entre os utilizadores não é unânime, nem é homogênea a compreensão dessa matéria. Há uma diversidade de contendas inerentes, nem sempre pacíficas, algumas por se ter apreendido de forma inadequada os conceitos próprios da oficialização de línguas, tendo, a agravar a situação, o receio da obrigatoriedade de todos passarem a falar “badiu”.

A implementação da oficialização da LCV deverá ser cuidada, mas envolvente para que possa ser assumida pela maioria dos cabo-verdianos, de forma democrática, mas responsável, como aconteceu em vários países do mundo, onde a situação linguística fora semelhante à de Cabo Verde, tendo estes oficializado as suas línguas maternas e as ter introduzido nos currículos educativos com sucesso.

Reflectindo sobre a hipótese de oficialização da LCV<sup>107</sup> e, em consequência, a sua introdução no plano curricular, consideramos imprescindível a coragem política para decidir pela experimentação paulatina do seu ensino, como matéria de conhecimento, para que seja aprendida a sua escrita, o que implica, não só a legitimidade de um alfabeto unificado para a língua, mas sobretudo, um consenso ortográfico com assentamento de alguns aspectos da sintaxe, entre outras essencialidades.

Torna-se necessário acautelar para dissipar desentendimentos dos que prevêem a oficialização da LCV como um problema. Problematisa-se que a introdução da LCV nos currícula venha a beliscar a sobrevivência da Língua Portuguesa, que é, actualmente, assumida como língua oficial e língua indispensável para a comunicação com outros países.

É necessário, no entanto, difundir mais informação a respeito da oficialização da LM e persuadir os cabo-verdianos a garantirem a legitimidade (aceitação pacífica) desse processo, para poder ser assumida a necessidade de ensino da LCV e afastar o entendimento da colocação à deriva da Língua Portuguesa. Os professores necessitam de uma formação complementar específica, tanto em matéria do ensino da LP e respectiva metodologia como L2, como no ensino da LCV, a fim de poderem assegurar o ensino e aprendizagem dessa língua e não apenas estabelecer a comunicação, em Crioulo, com os alunos nas aulas.

---

<sup>107</sup>Mateus & Villalva (2006:98), no glossário consideram a língua oficial por língua utilizada na escolarização e nos contactos administrativos, oficiais e internacionais [...] e pode ser ou não uma LM.



Contudo, a oficialização da LCV é uma medida política necessária que deve ser tomada, sem receio e sem “complexo diglótico” (Costa, 2006) que tende a caracterizar o país neste momento. Antes do ensino de uma língua, a variante padrão a ser escrita tem de estar definida.

### 3.7.2. A questão do alfabeto e a variação da língua

O ALUPEC (Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano), proposto desde 1998, representa o exemplo de empenho para a padronização e estabilização da escrita da LVC. Resultou de um abnegado esforço dos cabo-verdianos que, ao longo dos tempos, não se têm poupado para produzir uma proposta que viria a reunir bastante consenso e popularidade no país e na diáspora cabo-verdiana, depois de ter passado pelo crivo de alguns colóquios ocorridos a nível nacional e internacional. Superintende a escolha de um sistema ortográfico, advogado pela sua simplicidade e carácter lógico, sem provocar completa ruptura com o alfabeto conhecido – o do sistema linguístico Português. Os fonemas comuns à LP e à LCV são representados pelos mesmos signos gráficos. Um único alfabeto presta-se para escrever uma enormidade de línguas e dialectos.

Em conformidade com Fromkin e Rodman (1993), o conhecimento dos sons de uma língua inclui distinção entre os sons pertencentes e os que não pertencem à língua, os grafemas que podem iniciar uma palavra ou podem surgir em sequência. A LCV e a LP como línguas aparentadas entre si, têm em comum a regra da não iniciação de palavras por um “ç”, como çumário. Não admitem sequenciar, na mesma sílaba, as consoantes mr, nl, tv, bc, mas pode acontecer tr(tropa), pl(platina), fl(flor), etc. No cabo-verdiano o “c” e o “ç” não integram o alfabeto. Apesar do parentesco entre a LCV e a LP, há falsos cognatos<sup>108</sup> e facilidades enganosas que importa conhecer para se reconhecer as diferenças e evitar equívocos linguísticos. Outro exemplo são os sons correspondentes a “tx” e a “dj” presentes na LCV que não possuem equivalentes sonoros, nem gráficos em Português. Em regra o “tx” equivale a “x”, o “dj” substituiu o “j”, o “b” resulta de um “v”, embora excepcionalmente isso não ocorra com linearidade.

Nas situações em que o Português oferece mais que um signo para o mesmo fonema, é seleccionada a letra que, pela lógica sonora, pareça ser mais apropriada. Exemplos disso tem-se os grafemas e fonemas “s”, “c”, “g”, e “x” que deixaram de comportar com seus múltiplos valores fonéticos, sons idênticos com várias representações como q, c, s. Quando a grafia etimológica de uma palavra permitisse, temos exemplos de casa/caza; cantina/kantina; cinema/sinema; gelo/jelu; exame/izami.

O sistema gráfico do ALUPEC baseia-se numa proposta de base fonético-fonológica, largamente usada, durante dez anos (1979-1989)<sup>109</sup>, na recolha e transcrição de tradições orais; no

<sup>108</sup> palavras aparentemente semelhantes, porém diferentes no significado.

<sup>109</sup> Cf nos disse Dr. Manuel Veiga, numa entrevista gentilmente concedida.

ensino a professores no curso de Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, desde a então Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário; no «Bilingual Program», nos EUA; na publicação de vários trabalhos de investigação: ensaio *Diskrison Strutural di Língua Kabuverdianu*; romance na Língua Cabo-verdiana (*Oju d'Agu*); na Introdução à Gramática do Crioulo, e em vários contos, livros de poesia e teses académicas produzidas na Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário e universidades estrangeiras.

A base fonético-fonológica permite que cada fonema seja representado apenas por um único signo gráfico e dígrafos compostos até um máximo de duas letras. Um dos exemplos de contracção gráfica é o signo "tch" considerado de origem etimológica e anteriormente adoptado que foi substituído por "tx".

O governo de Cabo Verde fez aprovar por decreto-lei nº 8/2009, de 16 de Março, a proposta de alfabeto, o ALUPEC, após ter sido experimentado durante mais de 10 anos e avaliado. Resulta num sistema ortográfico constituído por 24 grafemas consonânticos e vocálicos, sendo complementado por quatro dígrafos. O Alfabeto Cabo-verdiano (ACV) prescinde de alguns sinais gráficos, que integram o alfabeto da LP, como "c", "q", "ç", "h" e rejeita os distintos valores sonoros de "s", "x", "g". Não inclui sinais inexistentes no alfabeto internacional. Todos os sinais gráficos são conhecidos como pertencentes ao sistema alfabético Português, à excepção do "ñ" e do "y" e uso extensivo do "k", em vez do "c". Isto não significa que a correspondência fónica seja equivalente nas duas línguas, nem é homogénea a sonorização dos fonemas. Por exemplo o "d" o "l", o "r" e o "n" correspondem a fonemas pronunciados em pontos de articulação distintos, conforme o utilizador for nativo português ou cabo-verdiano residente. Mas isto acontece mesmo quando se trata utilização da mesma língua.

O decreto-lei nº 8/2009 ainda deixa para a reflexão posterior e aconselha que se vá "aprofundar a questão da acentuação e do til, bem como a representação da constrictiva velar nasal Ñ, do Y e do LH". Sobre o alfabeto fazem-se algumas observações, tendentes a colocar em contraste a facilidade ortográfica da LCV com a escrita etimológica portuguesa. Por vezes o ACV é tomado como ameaça à aprendizagem da ortografia da LP, na qualidade de língua lexicalizadora da LCV: "esse alfabeto origina problemas ortográficos, porque a escrita conforme a pronúncia torna a língua ainda muito mais arbitrária" (inq. Nº 267).

Ainda se coloca a questão do alfabeto fonológico e a sua relação com o ensino da LP e da LCV, na perspectiva de construção bilinguismo. Sem pretender participar do antagonismo que vigora na discussão sobre a oficialização da LCV, sobretudo no que tange à eleição de uma das variantes, interessa-nos, no entanto, a possibilidade de sua introdução nos curricula escolares. Sem adoptar nenhuma postura extremista, nem excessos presentes na cena da actualidade cabo-verdiana,

observamos que a possibilidade de introdução da LCV nos curricula, principalmente no tocante ao ensino de a adoptar como língua de ensino, alimenta acesos debates na sociedade cabo-verdiana. Por exemplo, Napoleão Andrade antagoniza-se mais com a natureza fonológica do alfabeto do que com as divergências regionais da língua.

“O impacto do Crioulo fonológico vai ser muito atrapalhador para os nossos meninos que vão deparar com as duas regras incompatíveis no sistema educativo cabo-verdiano [...] Por exemplo: as palavras – comida, caminho, casa, casado, casaco, carro, carne, cabrito, etc. são [vocábulos] portugueses e Crioulos ao mesmo tempo [utilizados por] Eugénio Tavares, Pedro Cardoso e Baltazar Lopes. Mas no ALUPEC, perdem seus sentidos etimológicos e fonológicos, para transformarem em palavras kumida, kaminhu, kasa, kasaku, karu/karu, karni, kabritu, Para um aluno que irá aprender ALUPEC terá várias barreiras na aprendizagem do Português, Francês e Inglês, uma vez que será consumido e atrapalhado pelas regras inventadas” <sup>110</sup>

Como se verifica nos comentários que preenchem alguma bibliografia e outros transpostos de espaços reais para os virtuais<sup>111</sup>, o fundo fonológico e não etimológico do alfabeto, escudado em questões alofónicas, existentes em LP, tende a contrariar as facilidades de escrita premeditadas para a LCV. Vislumbra-se como problemática a aprendizagem da escrita, baseada na transformação gráfica de palavras etimologicamente originárias do Português e a geração de vocábulos com profundas diferenças na apresentação. Perspectivando o Português como uma língua que o Cabo-verdiano tem necessidade de estudar e através dela aceder a informações e conhecimentos das diferentes áreas de saber, que já se encontram registadas nessa língua e ainda, devido à relação académica que Cabo Verde estabelece com Portugal e Brasil, consideramos justas algumas preocupações convertidas em críticas arremetidas ao ALUPEC e agora ao ACV (alfabeto cabo-verdiano). As mais obsessivas recaem sobre as “letras portuguesas abandonadas” pelo Alfabeto Cabo-verdiano: /c/, /q/, /ç/ e outras substituídas, de modo a provocar profundas mudanças no panorama ortográfico Português. Se observarmos um texto escrito em LCV, no programa WORD verificamos que há palavras comuns a LP e a LCV, que o corrector ortográfico não sublinharia se fosse mantida a mesma escrita herdada da língua lexicadora. A preocupação que mais se manifesta em relação ao ensino da LCV, através do ALUPEC é temer por efeitos prejudiciais que podem surgir nos momentos de transição para o estudo da LP ou na interacção da escrita nas duas línguas.

<sup>110</sup> Andrade, Napoleão. (2009), *ALUPEC: impacto negativo do Crioulo fonológico na aprendizagem das línguas etimológicas*, <http://liberal.sapo.cv/noticia.asp?Action=noticia&id=19881&idEdicao=64&idSeccao=527> – 29 de Maio

<sup>111</sup> <http://liberal.sapo.cv/noticia.asp?idEdicao=64&id=23107&idSeccao=523&Action=noticia>; <http://www.manduco.net/apps/blog/show/873856-alupec-ondina-ferreira-jorge-brito-plagio>: “caso seja tomada a decisão de oficializar, terá de haver “critérios rígidos” no ensino das duas línguas [...] Pode ser que, quando tivermos as duas línguas oficiais, possa haver um prejuízo do ensino do Português...” (Ondina Ferreira).

É inevitável a confusão na escrita que possa resultar da aplicação do “princípio da economia linguística” e do carácter fonético-fonológico do ALUPEC<sup>112</sup>, agora Alfabeto Cabo-verdiano, em virtude da aproximação léxico-ortográfica entre as duas línguas.

De facto em relação à ortografia, há sons existentes em contextos bastante próximos que a LCV passa a representar por diferentes grafemas, em franca distinção com a LP. Estas ocorrências podem dificultar a aprendizagem da escrita de ambas as línguas, por ser interrompida a correspondência gráfica de certas palavras provenientes do léxico Português, e são bastantes os vocábulos etimologicamente ligados a essa língua (mais de 90%) que deparam na escrita fonológica com uma violenta alteração da escrita.

A dicotomia *viaji/viagem*; *jeladu/gelado*; *jelo/gelo*; *almusu/almoço*; *seti/sete*; *algun/algun*, são alguns dos casos que ocorrem e, apenas por razões fonético-fonológicas se afastam do Português.

**Quadro 30 - Relação entre as variantes da LCV e a LP**

Barlavento	Sotavento	Português
N (ti)ta ba sinema N ka (tita) ba sinema Ami nunka n ka ba sinema	N sta ba sinema N ka sta ba sinema Mi nunka n ka ba sinema	[...]Vou ao cinema [...]Não vou ao cinema [...]Nunca fui ao cinema
N ta viajá aoji na voo de set'ora	N ta viaja oji/oxi na vou di seti ora.	Viajo hoje no voo das sete horas
Na viaja es ta da-m almore, ma algun bebida jelada o gelu	Na <u>viaji</u> n ta dadu almusu, ku algun bebida <u>jeladu</u> ou ku <u>jelo</u> .	Durante a <u>viagem</u> dão-me /servem-me almoço e alguma bebida <u>gelada</u> ou com <u>gelo</u>
Ami n ba pa sinema (Sto Antão)	Ami N ka bai sinema	Eu não fui ao cinema
Kês boie d'mizade fete na terróse ô na kintal d'malta jovem	Kês badju di amizadi fetu na terasu ô na kintal di malta jovem	Os bailes de amizade feitos no terraço ou no quintal da malta jovem
Aonte	Onti	Ontem
Amedjer/Muer (SA)	Mudjer/Muie(r)	Mulher
Bronk	Branku	Branco

<sup>112</sup> Decreto-lei nº 67/98 de 31 de Dezembro, 2.4 a 2.6.

Parokióne	Parokianu	Paroquiano
Tude sobe d'note	Tudo sábadu di noti	Todos os sábados à noite

A relação de parentesco entre os descendentes linguísticos (variantes da LCV) e a sua ascendência (LP) é evidente. Nota-se a familiaridade lexical entre as três ordens de exemplos, destaca-se ao nível morfossintático a mesma ordem básica dos constituintes frásicos (SVO), porém a prescindibilidade de elementos do DP que não acontece na LP sobressai como uma das dissemelhanças. A ordem dos objectos na LCV [OI, OD] “da mininu boneka” e em LP é ao contrário: “deu boneca à criança”.

Há vocábulos com diferentes pronúncias e significados, há construções sintáticas que distinguem as variantes da LCV da LP.

A variação dialectal que existe em Cabo Verde não é tão problemática, se comparada com outros contextos plurilingues, por coexistir apenas a LP e a LCV e esta garante a inteligibilidade entre os utilizadores. A ocorrência de sotaques específicos em cada ilha ou localidade não é suficiente para impor a criação de sinal gráfico diferente para um “d” mais forte e mais anterior do Fogo ou mais vozeado e mais dental, na Brava, nem é necessário gerar diferentes sinais para representar a abertura das vogais ou nasalizá-las mais e ou menos, conforme o relevo das ilhas. É, sim, importante estudar os termos que existem e particularizam as variantes, considerar os vocábulos com diferentes pronúncias que se distinguem de região para a região pelo contexto de uso, se os significados diferirem. Mas é de se encorajar a constituição de uma variante de unidade nacional a ser oficializada, o que permite estabelecer uma língua enriquecida que acolhe a diversidade dialectal.

A escrita fonológica não é acrítica nem consensual. Conforme os dados do inquérito, em resposta à questão relativa à necessidade de ensinar a LCV, houve quem considerasse que “o ensino da LCV só tem sentido se for criado um ALUPEC para cada ilha” (inq. 302), insinuando que cada ilha devesse ensinar a sua variante, o que de resto não contraria a essência da proposta de Veiga (2004:110), ao incentivar que se comece a ensinar a LCV por algum lado, sugerindo que “a nível da pré-primária, a aprendizagem deve ser exclusivamente oral”. Mas é a escrita que coloca problemas, que também considera Mingas: “pq é preciso ver as diferenças que existem entre um e outro dos tipos de Crioulo (...) e definir o Crioulo que deve ser ensinado<sup>113</sup>”.

O reconhecimento, a aceitação e uso do alfabeto subordinam a fixação de símbolos para representar certos sons que os falantes da LCV utilizam na formação das palavras. A par disso está por assegurar a grafia de certas categorias gramaticais, que, tendo origem na LP, já a sua ortografia baseada na escrita fonético-fonológica suscita confusão, podendo prejudicar ambas as línguas.

<sup>113</sup> Palavras de Amélia Mingas, numa entrevista concedida a 9 de Setembro de 2008.

A adopção do alfabeto fonológico ainda mexe com a unificação dialectal, sobretudo porque há reacções contrárias que contestam a simplificação da escrita crioula fugindo da escrita etimológica de palavras com origem em Português.

Tomemos o “s” como exemplo em Cabo Verde. Em Sotavento pronuncia-se sempre “s”, mas no Barlavento, tal como em Português, realiza a sua forma fonética em “x”. Certamente não se pretenderá escrever em LCV das duas primeiras maneiras: castigu/caxtigu/castigo; pasta/paxta/pasta; buska/buxka/busca; kaska/kaxka/casca; dos/dox/does; três/trex/três.

Admitimos que a escrita é a força de segurança e estabilidade de uma língua. Ela só fixa a norma da língua, se os utilizadores anuírem a cumprir a mesma ordem ortográfica instituída. Devendo a norma da escrita ser uma, a promoção da escrita da LCV, através do ensino, conduz à redução das diferenças existentes entre as variedades, se for estabelecida uma variante padrão, resultante da unificação linguística consciente e passível de ser assumida por todos os nacionais. A variação dialectal embora exista em Cabo Verde, pode-se estar seguro da perfeita inteligibilidade entre as variantes faladas nas diferentes regiões, não obstante a ocorrência de sotaques específicos em cada ilha. Mas à volta da questão do alfabeto, da escrita e da oficialização da LCV gira ainda um grande cepticismo, por vezes até se nota sentimentos de revolta. Presume-se que isso se justifica pelo receio de se estabelecer uma variante padrão a partir de critérios que possam eleger a escrita da LCV-ST, tendo em apreço o peso das variantes (Barlavento com 35% de falantes e Sotavento com outros 65%<sup>114</sup>). A eleição de uma variante da LCV a submeter à oficialização briga com os interesses particulares dos ilhéus.

Rodrigues (2007) sintetiza que o palco da geração do Crioulo cabo-verdiano foi Santiago, donde essa língua partiu, sendo levada por via directa ou indirecta, para as restantes oito ilhas. Acreditamos que foi a variante de Santiago que foi levada para o Fogo, que depois seguiu para a Brava; do Fogo seguiu para Santo Antão, Boavista e S. Nicolau e destas para S. Vicente e Sal. Concordando com a existência de um único Crioulo cabo-verdiano de base, as variações dialectais devem-se ao “factor tempo no espaçamento entre as iniciativas do povoamento das diferentes ilhas”. De facto a mediar cada radicação nas ilhas, houve um lapso de tempo. A insuficiência de transporte e comunicação proporcionou o isolamento das populações. A separação entre as ilhas e deficit de circulação e comunicação entre as pessoas permitiram a evolução desigual do Crioulo, que em Sotavento e Barlavento assumiu variações sensivelmente distintas da língua originária. Em relação à LP, a LCV continua a ser diferente em termos de ausência de artigos no grupo nominal e a não exigir a concordância entre nomes e adjectivos, em termos de flexão em género e número.

---

<sup>114</sup> Cristóvão e outros, 2007: 610

Entre as variantes linguísticas de Sotavento e Barlavento Rodrigues (2007:59) faz um apanhado, recordando que:

1. “V” em Português = “B” em Sotavento, mantém-se = “V” em Barlavento: bentu/vento/vent;
  2. “r” com vibrante simples em Santiago, no Barlavento é distinguido de um “R” vibrante múltiplo onde a sua diferença se faz com muita atenção, como em ratu/Rato/Rot.
  3. “a” em Santiago mantém a pronúncia Portuguesa, mas Barlavento realiza-o em “o” conforme a posição a que se encontra, principalmente se a palavra for paroxítona e terminar em “u” ou “a” passa a “e”. Ex de Port/Sot/Barl: baile/badju ou baio/bói; casaco/ cazaku/kazok; fraco/fraku/froke; Maio/Maio/mói;
  4. O “o” final de palavras lexicalmente aparentadas às portuguesas realizam em “u” e “e” mudo, respectivamente no Sotavento e no Barlavento como constatamos em: vento/bentu/vente; amigo/amigu/emige; guardado/guardadu/guardode;
  5. O “e” final das palavras oxítonas, que é mantido mudo tal como em Português, no Barlavento, é realizado foneticamente em “i” em Sotavento: sede/sedi/sede; necessidade/ nesesidadi/ nesesidade;
  6. O “g” é velarizado em Sotavento, Barlavento mantém-no como em Português: Gente/genti/jente
- À semelhança de Portugal, de norte a sul, a questão dos sotaques da LP coloca-se como ingredientes da variação linguística, porém, ninguém é obrigado a pronunciar palavras de forma padronizada. Embora a palavra “água” possa ser lida [aiágua]; pode-se ouvir [treuze], [treize], [tréze], , [trêze] para “treze”; [peixe][pâxe] [pexi]; [igreja][igrâja],[igraija]; a escrita dessas palavras é única que a norma fixa e todos tentam cumprir a mesma ordem ortográfica instituída e aplicada através do ensino formal. A “Lição do Bom Português” pergunta, quase sempre como se escreve. Depois de apresentar a resposta, ouve-se: assim se escreve em Bom Português.

Em síntese, o ALUPEC (alfabeto unificado para a escrita do Crioulo) proposto desde Dezembro de 1998, depois de experimentado e avaliado, evoluiu para Alfabeto do Cabo-Verdiano, estabelecido por decreto-lei nº 8/2009 de 16 de Março, publicado no BO nº 11. Todavia, ainda coloca a questão de reconhecimento, aceitação e uso, carece de fixação de símbolos para representar certos sons que os falantes da LCV usam na comunicação. A par disso, está por assegurar a grafia de certas categorias gramaticais, que, tendo origem na LP, já a ortografia baseada na escrita fonético-fonológica suscita confusão, que pode ser prejudicial para ambas as línguas.

Embora não sejamos adeptos da perpetração de um corte radical com a tradição de escrita portuguesa, nem cultivemos a obsessão por uma radical independência cultural e linguística (por aparentar um pretenso isolamento cultural), como se nota em alguns, como Rodrigues, (2007:121), somos a favor do ensino da LCV e do exercício experimental da escrita em ACV (Alfabeto Cabo-

verdiano), não obstante as contrariedades que poderão surgir na aprendizagem da ortografia da LP, a partir da LCV.

A tendência actual é a simplificação da escrita das línguas. O Inglês já teve, no seu passado, bastantes flexões verbais, cuja redução hoje serve de marca da sua simplicidade. O Português já foi mais complicado, devido a bastantes abstracções que as suas regras e excepções obrigavam.

Encarando a língua como uma entidade viva, dotada de dinamismo, a própria LP actual, que já manifestou a sua tendência simplificadora, pode vir a adoptar a escrita fonológica para reduzir as dificuldades inerentes à sua escrita, a fim de atrair mais interesse pela sua aprendizagem (alguns portugueses em situações descontraídas já escrevem *“axo-o boa pessoa; saio em Kacilhas; Kero ke experex por mim em Forox da Amora, lá saix do comboio”*

A correcção escrita não ignora esses erros ortográficos, exigindo que seja assim: “Acho-o boa pessoa. Saio em Cacilhas; Quero que esperes por mim em Foros de Amora, lá saís do comboio”.

Os mais recentes acordos ortográficos comprovam a evolução baseada na simplificação da escrita. A simplificação na leitura e escrita de uma língua é um elemento de marketing, que visa despertar a atracção exógena por sua aprendizagem, o que também pode estar na base dos propósitos da escrita fonológica da LCV.

Sem receio da relação umbilical existente entre as duas línguas em presença no arquipélago de Cabo Verde e, mesmo mantendo à LP o estatuto de língua oficial e de ensino, isso não amedronta e está longe de perigar a independência cultural e linguística e a autonomia da LCV. São os povos, não são as línguas é que são dominados (ou dominantes) Calvet, 2002:156.

As línguas presentes no arquipélago são conquistas feitas na adversidade, tendem a permanecer no contexto da actualidade, ainda mais favorável. Para a satisfação da necessária relação de Cabo Verde com outros povos, através do intercâmbio linguístico que facilita a relação com o exterior é preciso que certas línguas sejam definidas como sendo de estudo e domínio obrigatórios, sendo exigida uma aprendizagem de rigor. A LP deve ser uma delas.

### 3.7.3. Modelos de ensino bilingue

Retomamos a nossa preocupação com o ensino através de uma LNM, considerado problemático, por muita gente em Cabo Verde. Já referimos que o ensino, realizado sempre em LP, vem sendo posto em causa, pelo facto de ser uma LNM. O sistema educativo, a ter que continuar assim o processo, revelar-se-á incumpridor dos direitos dos cidadãos de serem ensinados na língua utilizada no território que habitam<sup>115</sup>.

---

<sup>115</sup> No domínio público, todos têm o direito de desenvolver todas as actividades na sua língua, se for a língua própria do território onde residem - Declaração universal dos Direitos Linguísticos, Artigo 12.º, 1.



Expusemos a relação histórica e afectiva que os ensinantes demonstraram ter com a LP e o valor que atribuem a essa língua, enquanto instrumento de comunicação dentro da lusofonia, enquanto língua em que sabem escrever e ler melhor, língua em que se sentem melhor preparados para ensinar e o facto de serem raros os professores que consideram possuir material didáctico em LCV, se não todos em LP, incluindo manuais escolares. Pelo exposto, há necessidade de encontrar uma resposta conciliadora, como por exemplo, instalar um ensino que permite a utilização da LCV em regime de ensino programado, língua de iniciar a aprendizagem do Português e, desde início, privilegiar a construção da competência comunicativa dos alunos, na perspectiva valorativa das duas línguas, com intenção de configurar utilizadores bilingues desde a escola primária.

Estando em busca de um modelo que possa dar satisfação às diferentes posições sociais que, também, se ajuste às necessidades do país, descrevemos alguns, conforme se segue.

#### **3.7.3.1. Modelo estabelecido pelo QCRE**

Os modelos apresentados pelo Quadro Europeu Comum de Referência (QCRE) são mais adequados ao espaço europeu, destinam-se a aprender a língua para utilização, que Cabo Verde também interessa, mas em relação ao ensino da LP e da LCV, buscamos um modelo destinado a crianças no início da escolarização, que favorece a construção do instrumento linguístico de ensino que ocupe “o lugar por excelência do cruzamento e da partilha de conhecimento de todas as disciplinas” (Reis & Adragão, 1992:27), que promove a melhoria da aprendizagem e assegure a autonomia na formação subsequente.

Tomamos os dois modelos estabelecidos em consideração:

Um dos modelos privilegia a aprendizagem de LEs, em três níveis (primário, secundário, superior). Nos primeiros anos, é para se dedicar maior atenção aos aspectos sonoros da língua, ritmo, estética da outra língua, perspectivando libertar o aprendente do etnocentrismo, ajudá-lo a confirmar a sua identidade linguística e cultural, e obter competência comunicativa em várias línguas, introduzidas gradativamente nos níveis superiores, preferindo actividades de compreensão oral sobre as de produção. A primeira LE aprendida, mais adiante, pode ser utilizada na aprendizagem de outras disciplinas.

As sucessivas LEs são introduzidas no plano curricular e funcionam com recurso às estratégias e actividades adoptadas na aprendizagem das outras que antecederam.

Um outro modelo propõe-se a desenvolver nos aprendentes adultos a competência sociolinguística e sociocultural, proporcionando-lhes condições para a familiarização com a comunicação social, a fim de lhe facultar a capacidade de participar da discussão cultural e

intercultural. Na base da escolha de uma língua estrangeira estão interesses académicos e profissionais.

### **3.7.3.2. Experiência de Moçambique**

Há uma ténue, experiência prática de ensino bilingue em Moçambique<sup>116</sup>. Trata-se de um modelo desenhado para permitir a utilização das línguas locais como línguas de ensino e, simultaneamente, tratadas como disciplina curricular nas três primeiras classes do ensino básico. O Português é apenas uma disciplina de 4 horas de aula semanais em que, na primeira e segunda classes, se desenvolve a oralidade e, na terceira classe, se introduz a escrita. A partir da quarta classe, o Português passa a língua de ensino, mantendo-se as línguas locais como disciplina(s) no segundo ciclo do ensino primário.

Coloca-se lá, no entanto, a questão da materialização desta política. O contexto plurilingue encarece a educação, sobretudo em termos de produção material didático (os livros para cada língua ensinada, os audiovisuais), de acordo com a diversidade linguística. Outro foco de problemas de implementação é a preparação e a disponibilização de docentes para ensinarem a escrita das diferentes línguas e o investimento orçamental inerente. A introdução de mais uma disciplina e a manutenção de quatro horas para a LP, altera a jornada lectiva, impondo o crescimento de edifícios escolares para elevar o número de salas ou então a superlotação de turmas, com as consequências inerentes.

### **3.7.3.3. Experiência do Vale d'Aoste**

Vallé d'Aoste, uma região italiana situada entre a França e a Suíça, instituiu a alfabetização bilingue nas escolas, estabelecendo para o Francês e o italiano a mesma carga horária. Conselho Escolar da Região escolhe os conteúdos a serem ministrados em ambas as línguas. O italiano exibe-se mais na comunicação social como língua de maior prestígio, num contexto de bilinguismo composto, conforme considera Floris (1993, 108). Este autor explica que, para leccionar em cada turma três professores são disponibilizados e, em termos práticos, reinam entre eles a cooperação pedagógico-didáctica de longe superior às fronteiras de classe. Todas as semanas reservam duas horas para planificação geral, evitando grandes divergências entre as disciplinas.<sup>117</sup>

Uma particularidade d'Aoste é de as línguas serem todas maternas e oficiais, e nisto se diferencia do contexto cabo-verdiano, onde as línguas ainda possuem estatutos diferenciados.

---

<sup>116</sup> Fátima Ribeiro in <http://ideiasdebate.blogspot.com/2005/02/ensino-bilingue.html> - 28 Março 2009

<sup>117</sup> - Ibidem, p. 108

### 3.7.3.4. O Modelo de ensino trilingue nos arquipélagos das Seychelles

As ilhas Seychelles, dispostas em vários arquipélagos, constituem um estado insular, localizado Oceano Índico ocidental, a norte e nordeste de Madagáscar. Segundo Richer (1996, 343), possui três línguas oficiais, com uso diferenciado, entre elas está um Crioulo de base francesa. A valorização do Crioulo, a partir de 1979, conduziu a várias medidas legislativas, entre as quais a atribuição de espaço no ensino, no dia-a-dia e nos media.

À semelhança de Cabo Verde, Seychelles experimentou o Crioulo no processo de alfabetização de adultos, em 1979. Considerado o êxito da experiência, em 1982 introduziu-o na 1ª Classe da Escola Primária como veículo de ensino de todas as áreas fundamentais de aprendizagem. Richer diz «Ces deux actions préparent la créolisation qui intervient en 1982 et qui écarte un avant-projet de réforme où le créole était introduit en première année du primaire pour les apprentissages fondamentaux (lecture/écriture) avec transfert progressif vers le français puis l'anglais à partir de la deuxième année d'enseignement, anglais se voyant réservé le domaine des sciences et le français celui des sciences humaines » (Ob.cit., p.344).

Outras duas línguas, também oficiais, entram no sistema de ensino, em conformidade com a política linguística definida para o país.

Em Seychelles vigora um contexto trilingue, mas o ensino é iniciado na LM. Cabo Verde pode colher essa experiência e beber coragem para introduzir a LCV no ensino.

Os levantamentos anteriores elucidaram-nos que a introdução da LM no curriculum escolar em alguns países foi preparada, precedida de medidas políticas em que leis foram aprovadas, mas foram definidos os mecanismos de sua implementação.

Resumindo, o governo local deu novas orientações em matéria da política linguística e o ensino das línguas nessas ilhas ficou estruturado da seguinte forma:

**Quadro 31 - Integração do crioulo das Seychelles no curriculum, entre as LNM ensinadas**

Crioulo		Inglês	Francês
1º ano	10x40mn	Xxxxxx	Xxxxxx
2º e 3º anos	8x40mn	Como matéria	Xxxxxxx
4º ano	4x40mn	Como língua ensino	Como matéria
5º e 6º anos	3x40mn	Como língua ensino	Como matéria
7º a 10º ano		Como língua ensino	Como matéria

Todos os modelos expostos iniciam a aprendizagem em LM, tendo em vista a mudança de língua de ensino nos anos mais avançados. Cabo Verde pode cobiçar esta medida e incluir a sua LM no início do ensino, sem perder de vista o interesse pelo ensino da LP, visando transformá-la em língua de ensino, depois de ela ser basicamente apropriada pelos alunos.

Qualquer um dos modelos referidos são possibilidades de institucionalização de ensino de uma LM. De todos os modelos supraditos, o que nos parece melhor aplicável ao contexto cabo-verdiano, mesmo que a semelhança dos dois Crioulos não seja importante, é o que vigora nas ilhas Seychelles. Qualquer escolha, porque se sujeita ao contexto linguístico e interesse dos órgãos de decisão do país, requer, antes de tudo, deliberação da sua institucionalização, onde não falte a preparação conveniente.

Embora seja pensável que a LCV possa ser assumida como veículo de transmissão de conhecimentos, durante a primeira fase de escolaridade, Poht (1979) elucida-nos a não nos iludirmos que antes de introduzir a LM no ensino é necessário ter em conta o nível de investigação em que ela se encontra. A investigação em LCV ainda é incipiente, como também reconhece o Secretário de Estado da Educação de Cabo Verde, Octávio Tavares:

“haver investigadores... que se debrucem sobre a língua e ajudem... os decisores a olharem as vias e os caminhos.... O sistema educativo deve promover esse trabalho de investigação, promover o interesse pela língua e cultura cabo-verdiana, através do conhecimento profundo da língua, para que mais tarde as instituições de ensino superior possam oferecer cursos específicos de LM”<sup>118</sup>.

A nossa investigação encoraja-nos a almejar o ensino iniciado em LCV que tenha em mira a aquisição progressiva do domínio da LP, para que esta se assuma como veículo das restantes disciplinas, e instrumento de prossecução de estudos mais autónomos, meio de acesso a saberes codificados na LP. Prepara-se professores e condições logísticas, para que, paralelamente se ensine a LCV e se eleve o nível de investigação.

#### **3.7.4. Alguns problemas de ensino da LP e da LCV**

A nossa experiência de supervisor em educação permite-nos afirmar que há professores que fazem uso da liberdade de expressão para comunicarem com os alunos em Crioulo. Outros porém, raramente recorrem ao Crioulo no seu posto de trabalho, utilizando o Português em exclusivo em todas as fases do processo de ensino, ainda que estejam embaraçados na transmissão de conteúdos programáticos. Julgamos boa a intenção em qualquer dos casos, pressupondo que cada qual procura demonstrar o significado ao objecto de ensino e significante naquilo que é aprendido. Iniciar o ensino

---

<sup>118</sup> Em entrevista gravada em Fevereiro de 2009

numa LNM que é a LP, por si só, pode ser problemático, porque a estranheza das mensagens veiculadas nessa língua pode dificultar a apreensão do seu significado.

Tendo que submeter os alunos a provas escritas em Português a comunicação pedagógica em Crioulo, sem uma gestão criteriosa, nem preparação docente satisfatória, presta-se para consumir o tempo de aquisição de competências em Português, tão necessárias para promover o seu domínio, enquanto língua que tem que ser reutilizada como instrumento de ensino e aprendizagem e para a construção de outros saberes, *a priori*, codificados nessa língua.

Enquanto os professores não conseguirem a competência escrita em LCV, os materiais pedagógicos não estiverem codificados nessa língua e a aceitação da LM como língua de ensino se afigurar duvidosa no seio da população escolar, ensinar em Crioulo constitui um problema e vale a pena a LP assumir-se como língua veicular.

Reconhecemos haver insuficiência de carácter pedagógico, no ensino da própria língua veicular e entendemos que a LP deve ser ensinada antes de ser utilizada como meio de aquisição de saberes. Uma fase de introdução ao ensino do Português, assente sobre os conhecimentos linguísticos obtidos na LM pode ser uma alternativa, passível de melhorar os mecanismos de aprendizagem, requerendo interacção entre o ensinante e o aprendente, cujas necessidades devem constituir objecto de contínua análise como “processo regulador” (Grosso, 2005:33).

### 3.7.5. A interacção do Cabo-verdiano com o Português no ensino bilingue

Desde os primeiros tempos de contacto linguístico, conforme situa António Carreira (1982), o Português que se falava nas ilhas de Cabo Verde era considerado corrompido, abundando múltiplas lesões na boca dos nativos. Perante a passividade dos portugueses que para lá iam, passou a haver muitos casos de uso do dialecto cabo-verdiano, essa língua que era considerada sem regra gramatical, nem sintaxe.

A coexistência das duas línguas, estabelecendo um permanente contacto resultam na permeabilidade natural de ambas. Pressupõe uma reflexão sobre questões inerentes à relação entre as duas línguas, em função do contacto, convivência e definição estatutária.

É normal que a convivência prolongada entre as línguas torne irresistíveis as trocas entre elas, a ponto de cederem contribuições recíprocas, dando origem à convergência linguística, se bem que unidireccional<sup>119</sup> (Mateus, 1990:106, apud Dic. Termos Lingt.) ou resultando em alterações que as

---

<sup>119</sup> Processo de mudança dialectal pelo qual vários dialectos se aproximam e se vão tornando semelhantes. Convergência unidireccional – convergência entre duas línguas com desigual estatuto e prestígio: a língua menos prestigiada é aquela que preferencialmente recebe influência da língua de maior prestígio. (Fonte: Hock, H.H. (1986). *Principles of Historical Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter in dic. De Termos Linguísticos, Mateus, M H Mira, et al, (1990:106).

marquem consideravelmente. Por exemplo, se no Cabo-verdiano, a não obrigatoriedade de utilização de especificadores no sintagma nominal é normal, quem se afeiçoa a essa língua transfere esta marca para LP, ao aprendê-la, gerando um determinado tipo de falta de concordância no interior do sintagma nominal (SN), que pode perpetrar-se no uso dessa língua, parecendo tornar-se uma característica específica do Português cabo-verdiano.

Os cabo-verdianos usam o Português, mas evidenciam as interferências do Crioulo, tanto na oralidade como na escrita. O facto de serem línguas próximas, ao nível do léxico e o contacto que estabelecem ser permanente, justifica essa situação.

E no uso da LCV regista-se o cultismo<sup>120</sup>, ocorrendo, por vezes, empréstimos desnecessários principalmente da LP, mas também do Inglês, do Francês, línguas dos maiores países de acolhimento da diáspora cabo-verdiana, em casos de não escassez terminológica em Crioulo.

E por não haver, pelo menos em Cabo verde, um sistema funcional de filtro e promoção linguística, as línguas mais poderosas invadem a LP e consequentemente a LCV, e ambas absorvem e assumem estrangeirismos, sem a mínima preocupação com a criação de expressões ou termos de substituição.

É natural que as semelhanças que aproximam as duas línguas interajam ou interfiram reciprocamente e resultem na criouliização ou ‘desaportuguesamento’ da LP e ‘descriouliização’ da LCV, ocorrendo situações de code-switching, devido à “facilidade enganosa”, resultando numa progressiva descriouliização ou recriouliização<sup>121</sup>.

Ocorrem situações de code-switching, devido à “facilidade enganosa”, resultando numa progressiva descriouliização. Nota-se nos exemplos seguintes:

- (a) Enton a sinhora pode entrar manenti ti ki chefi pega a sinhora (uma emigrante cabo-verdiana em Portugal).
- (b) Oji tem un show. Bu ta bem? Yá, N ta sta la! (LCV)
- (c) Hoje há um show. Vens? Ya!(LP).

A LP, por não ser LM dos falantes cabo-verdianos, é natural que quem possua pouca escolarização tenha dificuldades em a utilizar com correcção, apesar de ser língua oficial. Porque não é LM dos cabo-verdianos, os utilizadores da LP, embora nela se expressem, podem ignorar as particularidades linguísticas ou se distraírem, deixando infiltrar expressões de uma na outra língua.

No ensino, os cabo-verdianos residentes, principalmente os provenientes do meio cultural rural, quando iniciam o processo de escolarização, vêem-se confrontados com uma língua que não utilizam

<sup>120</sup> Cultismo – Empréstimo tomado de uma língua de cultura e de prestígio que pode ser uma língua mãe (*Fonte: Hock, H.H. (1986). Principles of Historical Linguistics. Berlin: mouton de Gruyter in dic. De Termos Linguísticos, Mateus, M H Mira, et al, (1990:106).*

<sup>121</sup> Recriouliização – retrocesso no processo de criouliização por tomada do prestígio da língua crioula (Romaine, T (1988). Pidgin and Creole Language, New York: Longman, in Dic de Termos Linguísticos, Mateus, M H Mira, et al, (1990:308).

no quotidiano, embora não lhes seja eminentemente estranha, já que ocorrem bastantes semelhanças com a sua língua materna – a Língua Cabo-verdiana. Porém, as diferenças que afastam as duas línguas são suficientes para provocar algum choque linguístico e desarmonizar o processo de ensino e perturbações na aprendizagem, como também consideram os nossos entrevistados em distintos ministérios. A “facilidade enganosa” imposta pela força relativa da proximidade tipológica entre as duas línguas é o que caracteriza a semelhança entre a LP e a LCV, a ponto de se acreditar em “quase falar” uma das línguas (Almeida Filho, 1995:15).

Alguns desvios que o Português cabo-verdiano sofre, devido ao contacto com o Crioulo, entre outras alternativas, suscitam uma reconsideração ao seu ensino e, paralelamente, a introdução da LCV nos *curricula* para que seja ensinada aos professores do EBI, antes de se legalizar que o ensino a esse nível seja ministrado nessa língua, não obstante estar ainda por oficializar. A inserção dessas duas línguas no plano curricular dos alunos permitirá estabelecer fronteiras entre ambas, para que elas sejam verdadeiramente aprendidas.

A aquisição natural da LCV no seio da comunidade familiar é insuficiente para debelar as confusões por que passam os alunos ao entrarem para a escola, sobretudo quando a LP é apenas presente no ensino, numa comunicação, por vezes, em Crioulo. Enquanto língua de ensino ela tem ser instrumentalizada para que com ela se realizem aprendizagens posteriores. Essa problemática é passível de resolver com a introdução do ensino bilingue, aqui considerado como utilização de ambas no contexto escolar.

O quadro seguinte resume a nossa proposta de distribuição temporal para o ensino da LP, a partir da LCV, no EBI:

**Quadro 32 - Distribuição do tempo de ensino da LP e da LCV**

Fases do EBI e 1ºciclo ES	Carga horária semanal total	Actual Carga horária a LP	Proposta no âmbito da revisão curricular	A nossa proposta para o ensino da LP2 e LCV
1ª fase EBI	22:30h	5:50h	5:10h	3h LCV+3h LP
2ª fase EBI	22:30h	5:50h	5:10h	80mn LCV+3h LP
3ª fase EBI	23:15h	5:15h	5:15h	80mn LCV+3h LP
1ºciclo ES	28h	4h	3h	80mn LCV+4h LP

#### 4. CONCLUSÃO

O sistema educativo cabo-verdiano proporciona a educação para as grandes massas, em concretização do plano de educação para todos. O Estado procura garantir a possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino e a igualdade de oportunidades no sucesso escolar.

As escolas básicas, na sua maioria, encontram-se em boas condições físicas, são munidas de uma boa percentagem de professores, dotados de uma formação generalista, encontrando-se alguns a leccionar ainda sem formação satisfatória para o exercício da função docente. Encontram-se distribuídos pelos aglomerados populacionais localizados por todos os cantos do país, preenchendo os espaços rurais e urbanos, numa tentativa permanente de promoção da igualdade de direitos humanos e combate às assimetrias características dos dois tipos de meios. A população escolar caracteriza-se pela heterogeneidade de alunos e professores, onde impera a diversidade de origem social e familiar, níveis diferenciados da cultura e distintas condições económicas. A realidade escolar decorre na base de um programa, plano de estudos, orientações e manuais únicos para todos os alunos e professores, a nível nacional. A discrepância na qualidade das aprendizagens dos aprendentes sujeita-se mais, à responsabilidade e desempenho deste, em função de seus factores intrínsecos, à competência, performance e dedicação do seu ensinante, ao ambiente familiar mais ou menos dotado de interesse pelo ensino e aprendizagem do educando, entre outros factores externos.

A formação de um indivíduo não se limita apenas ao âmbito escolar, mas a escola tem o dever de dotá-lo de instrumentos com que possa formar-se ao longo da vida. Um desses instrumentos é a língua.

Nas escolas cabo-verdianas a língua de ensino é a LP. A LCV é a língua materna, na qual os cabo-verdianos se sentem mais à vontade e mais autênticos na comunicação quotidiana, inclusive nas horas de estudo. Nos aglomerados que acolhem maior diversidade de origem dos alunos, encontram-se diluídos no mesmo grupo, uns aprendentes com desenvoltura na comunicação e grande repertório vocabular (em LM e mesmo em LP), cuja probabilidade de sucesso escolar à partida aparenta ser maior; outros que ingressam na escola com vários tipos de pobreza, trazidos desde o período infantil e pré-escolar e ainda uma débil competência comunicativa em que subsiste um fraco domínio linguístico. Estes são mais propensos ao insucesso, porque são portadores de deficiências de vária ordem de factores de inibição, existentes à partida e ainda se sujeitam a outros que decorrem do próprio processo pedagógico, inerentes a questões metodológicas dependentes da política educativa.

O ensino ministrado em LP tem sido contestado e encarado como um dos geradores de dificuldades da aprendizagem em geral, indo em defesa do ensino na LM.



Pode-se pensar que os professores, por serem falantes do Crioulo Cabo-Verdiano e sabem usá-lo na oralidade, em vários níveis de realização linguística, conforme a situação e o tipo de interlocutores, preferem ensinar na LCV. Todavia, muitos deles não dão nenhum passo na leitura e na escrita de textos processados nessa língua. Enquanto utilizadores da LP, porque foram escolarizados nessa língua, desempenham bem a nível da escrita e da leitura, embora nem todos sejam bons produtores de enunciados orais. Ainda há daqueles que só usam o nível bastante informal da LCV, na oralidade. A heterogeneidade de condições de utilização de línguas, tanto pelos alunos como pelos professores, assenta sobre uma diversidade de problemas, cuja solução impõe tomada de posição em relação ao ensino e situação da realização das aprendizagens. Os professores, nesse contexto do ensino massificado diversidade de níveis de língua dos alunos, aliado ao prenúncio da oficialização da LCV sentem-se encorajados a usar a LCV, na comunicação pedagógica, como forma de facilitar a transmissão e a compreensão das matérias. Mas, as provas escritas são elaboradas e aplicadas em LP, desde o primeiro mês de escolarização.

Essa problemática preocupa-nos e nos impeliu a reflectir sobre disso, dentro da temática desta dissertação - **Referencial para o ensino do PLS em Cabo Verde, no contexto da oficialização da LCV**. Em virtude da abrangência do tema, tivemos que restringir a análise do contexto sociolinguístico, problematizando a situação ocorrente, caracterizada pela presença da LP e da LCV no ensino. Direcctionando a nossa atenção mais para o EBI, indagámos a preferência dos professores acerca das línguas de ensino, necessidade e justificação, vantagens do ensino na LM e na LNM/LS, discorrendo sobre os efeitos da metodologia adoptada, para identificar as mudanças necessárias.

Referenciar o ensino da LPS envolveria, para além do contexto, a questão de meios e métodos didácticos, quiçá, apresentar subsídios para a alteração da situação, a montante dos programas e manuais de ensino, onde as necessidades de mudança foram identificadas. A natureza deste trabalho, impôs-nos limites no espaço e tempo, pelo que, no âmbito desta dissertação não couberam os detalhes indicadores para a elaboração dos programas e manuais, embora tenhamos interesse de, no futuro, aprofundar mais a temática, através de um estudo mais alargado, a um nível mais graduado.

Consideramos que as dificuldades que afectam as aprendizagens no EBI estão mais relacionadas com as deficiências na gestão pedagógica e no concernente à metodologia para a construção do instrumento linguístico utilizado no ensino do que na didáctica da LP. Não acreditamos, porém, que os problemas que afectam a qualidade do ensino fiquem resolvidos, simplesmente, com o ensino efectivado na língua materna (LM), se forem mantidas as mesmas condições pedagógico-didácticas que existem. Mas o ensino na LM poderá vir a ser um contributo para a qualidade do ensino se verdadeiramente forem removidos os constrangimentos fundamentais. É imprescindível garantir

antes a sua escrita e ensino: i) ajustamento do alfabeto, ii) anuência ortográfica, iii) congregação dos dialectos dominantes no sentido da unificação de uma língua nacional com estatuto oficial. Certamente, essas medidas não serão suficientes. Há que encontrar, ainda, a forma adequada de integrar a Língua Cabo-verdiana no plano curricular e, bem antes, ser tratada como uma disciplina dotada de seu cronograma de estudo próprio que inclui os seus tempos lectivos semanais e lhe seja definido o regime de estudo - semestral anual, bi-anual, plurianual. Em suma, que seja uma língua a ser ensinada, para que a sua leitura e a escrita sejam volitiva e institucionalmente aprendidas e não apenas uma língua em que se ensina.

Em relação ao ensino na LP, a nossa experiência de supervisora do ensino impele-nos a considerar problemático o facto de antes de se desenvolver as capacidades comunicativas básicas dos alunos - escutar, compreender, falar, utilizando a língua, se procede à alfabetização e sequencialmente se avalia a capacidade de expressão escrita, nos primeiros meses de escolaridade, como se comprova nos enunciados de provas escritas em anexo. A Língua Portuguesa, enquanto disciplina, apresenta resultados mais baixos no final da 1ª fase ou seja, a altura crucial da alfabetização em que toda a preocupação se concentra na leitura e escrita, ainda que os alunos não saibam o sentido do que lêem ou escrevem. Por vezes, os alunos escrevem vocábulos com poucos erros ortográficos, mas nem sempre compreendem o que lêem ou explicam o que escrevem. As aprendizagens prosseguem através da leitura e escrita, mais do que da compreensão do que se lê ou se escreve. A compreensão da leitura e da escrita, ao nível da recepção e da produção, são indispensáveis para a apreensão de conteúdos de outras áreas de saber. Compreender o que se lê demanda pensar na língua em que o escrito se encontra e a escrita ultrapassa a mera combinação de grafemas, quando se pode converter a escrito o que se pensa. Esta condição impõe-se sobre a qualidade das aprendizagens nas distintas vertentes de saber. Dominar uma língua como instrumento intermediário para a construção de saber envolve pensar nela no contexto de uso (oral ou escrito), o que requer um reajustado ensino da Língua Portuguesa, por ser uma LE para muitos aprendentes, mas familiar para outros dentro do mesmo espaço pedagógico, de modo a proporcionar a sua apropriação a um nível básico, bem próximo de uma LM. Isso requer uma metodologia que “privilegia a aprendizagem da língua como instrumento de comunicação e suporte da aquisição de conhecimentos em todos os domínios disciplinares”<sup>122</sup>.

A intenção de adequação da metodologia do ensino da língua portuguesa, enquanto língua segunda, reconhecida como língua não materna dos alunos, deve estar reflectida nos programas, manuais e outros meios de ensino, sob a forma explícita de orientações que também devem integrar a filosofia de formação de professores, solidamente enraizada na política educativa. Se a necessidade de

---

<sup>122</sup> Ribeiro, Maria Angélica, A evolução e situação actual do Ensino em Cabo Verde, Seminário I, citado por Carvalho, Adriana. *Ensino Básico Integrado, Caderno 2*, Instituto Pedagógico, 1998, pág.27

a escola primeiro conferir aos aprendentes a posse da LP ao nível da sua LM, for reconhecida ao nível da política educativa, serão definidas as alterações a fazer-se para que os alunos possam servir-se melhor dela como instrumento de comunicação, estudos autónomos, apreensão de informações, consecução de outras aprendizagens.

A garantia do sucesso educativo depende, em grande parte, da apropriação da língua em que se veicula o ensino. Ensinar primeiro a língua de ensino (neste caso a LP), só depois utilizá-la como instrumento de acesso ao saber contribuiria para melhorar a aprendizagem e reduzir os riscos de insucesso escolar. Fala-se bastante de ensino do PLS. Os professores podem ensinar a LCV, nessa língua ou a partir dela ensinar a LP, quando essa for uma medida assumida e decidida a nível governamental. Ademais, precisam de uma preparação específica e adaptada às exigências contemporâneas. Se os inquiridos só afirmam saber ler e escrever em LP, não possuem o domínio global e o conhecimento profundo da LCV, então não se sentem seguros para conduzir os aprendentes a utilizá-la na leitura e escrita. A presença das duas línguas no plano curricular do ensino Básico Integrado requer uma prévia potenciação dos ensinantes nessa matéria, revela-se insuficiente apenas uma formação incipiente e genérica ou escassamente aflorada e simplesmente generalista.

É preciso aprofundar o diagnóstico da situação de ensino e equacionar a problemática revista no DORC, referindo-se à da relação entre as duas línguas (LCV e LP) em presença. Como essa relação é impossível de eliminar, ela deve ser aproveitada e potenciada, a favor de um ensino mais eficiente. Uma excelente solução para melhorar as aprendizagens é criar condições que permitam que as duas línguas sejam convertidas em instrumento de ensino, para se constituírem veículo de quaisquer disciplinas e não continuarem a ser usadas, no ensino, apenas como recurso fortuito na comunicação pedagógica, como é o caso da LCV, ou ter uso esporádico nas actividades lectivas, como é o caso da LP.

O processo de ensino da LCV ou LM, depara ainda com inúmeras condições indispensáveis por criar. Torna-se indispensável o protagonismo do governo de Cabo Verde na criação de condições para a institucionalização da LCV e sua introdução nos *curricula* para que passe a ser ensinada e, a partir dela se realize o ensino de outras disciplinas.

Particularmente, o ensino da LM requer que seja definida uma língua de unidade nacional, reconhecida como LCV, normalizada por uma única escrita padrão, que deve congrega as particularidades essenciais de todas as variantes para que seja assumida como norma a ensinar. Não seríamos defensores de ensino de cada variante local, sob pena de se estimular a incubação de divergências linguísticas e promoção de babel desnecessário, que se sedimenta através da escrita.

O Ministério da Educação tem importante papel a desempenhar na definição de uma política educativa que integre a questão da língua de ensino, podendo assumir um modelo curricular com metodologias de ensino de línguas que se adaptem ao contexto sociolinguístico do país. A opção pelo ensino bilingue para a construção de um bilinguismo (LCV e LP) perfeito, tem grande interesse socioeconómico e a nível cultural e político. A apropriação das duas línguas, ao mesmo tempo e em todos níveis (horizontal e vertical<sup>123</sup>), pela maioria dos utilizadores, permite que ambas as línguas sejam, não só compreendidas, mas também utilizadas com proficiência na oralidade, na leitura, na escrita, na aprendizagem subsequente, na produção criativa com uma segura autonomia, favorecedora do progresso na formação de indivíduos. Uma maior possibilidade de capacitação de recursos humanos necessários para participar em diversas actividades económicas, em Cabo Verde, requer aprendizagem de matérias que se encontram codificadas em LP, pelo que a sua adequada aprendizagem é indispensável. O desenvolvimento do país é proporcionado pela qualificação de quadros. E isso implica utilização autónoma do instrumento linguístico na formação e no acesso a saberes.

As crenças do corpo docente e educativo, inquiridos na devida fase desta dissertação, sustentam a tese que defendemos: nas condições actuais é preferível ensinar em Português nas escolas de Cabo Verde, mas o ensino da LM é desejável. A introdução da LCV no ensino é vista mais como um direito de qualquer indivíduo aprender a sua língua, do que uma necessidade de um instrumento linguístico que é devido aprender para facilitar a comunicação com os não cabo-verdianos. O ensino da LP justifica-se por ser a língua oficial, de uso nacional na comunicação escrita em toda a administração, na justiça, na comunicação social, no ensino e nas relações internacionais.

Nota-se um despertar de interesse pela realização de um ensino bilingue, com 9,9% dos inquiridos a crerem na eficácia da introdução, ao mesmo tempo, de duas línguas no ensino. Mas a preferência pela LP como melhor língua de ensino suplanta a predilecção pelo ensino na LCV, que ainda carece da criação de muitas condições para a sua efectivação.

Os resultados dos inquéritos permitem afirmar que o CCV para ser língua de ensino carece de prestígio junto da população e dos próprios professores, sobretudo os do Ensino Básico. O ensino exclusivamente em LCV, ainda não ganhou aceitação e pode não ser pacífica a sua instalação.

Em relação à escrita que é ainda insuficientemente dominada pelos professores, registam-se bastantes reacções adversas ao alfabeto fonético-fonológico aprovado em 2009, sobretudo porque a

---

<sup>123</sup> Os termos *horizontal* e *vertical* foram retirados do *Quadro Europeu Comum de Referência* ali usado para referir à proficiência linguística dos utilizadores de língua, em função dos níveis estabelecidos pelo mesmo documento, correspondentes a letras A, B, C a vertical, e a números, A1, A2, B1, B2 em que se pode progredir mesmo dentro do mesmo nível.

possível ortografia cabo-verdiana tenta alterar a escrita portuguesa pelas palavras etimologicamente relacionadas com a sua origem.

Apercebemo-nos que é altamente conveniente a manutenção do Português como língua de ensino, embora reconhecendo insuficiências na competência comunicativa dos alunos, e por extensão, nos aprendentes e utilizadores da LP em Cabo Verde. Há professores que confirmam a existência de problemas processuais não facilitadores da competência comunicativa no ensino da LP, ao nível das metodologias e propõem mudanças como câmbio de meios (programas, manuais), recomendando vivamente a introdução de melhorias e a utilização de audiovisuais.

O ensino iniciado na LP, enquanto LNM, é objecto de contestação. Ensino exclusivamente em Crioulo não colhe aceitação pacífica. A instrumentalização da LP e da LCV no ensino pode ser a solução que viabiliza o ensino. Acreditamos ser benéfica para o ensino de Cabo Verde a introdução de mudanças na política educativa, instituindo a LM e a LS como línguas ensinadas, só depois constituídas veículos de ensino. A realização de ensino bilingue, isto é das duas línguas, pode garantir a capacitação linguística dos indivíduos que os dota de competência comunicativa global e abrangente em ambas as línguas, a um nível que lhes permite utilizá-las na apreensão, produção e expressão de conhecimentos. As condições actuais de ensino podem dificultar a construção do bilinguismo e gerar deficits no desenvolvimento da competência comunicativa, sendo igualmente afectada a competência linguística em LP e LCV.

## **5. PROPOSTAS**

Na nossa conclusão, a posição de língua segunda conferida à LP em Cabo Verde pressupõe a ocupação de uma primeira posição pela competente LM, também em cumprimento parcial dos desígnios da Declaração Universal do Direitos Linguísticos. A utilização da LM como língua de ensino implica a sua introdução no plano curricular e pressupõe a clarificação normativa do seu estatuto de língua nacional oficial e suas prerrogativas. Uma delas é ser uma língua de ensino. Isso exige standardização de sua escrita, o que, a nosso ver, ultrapassa a questão do alfabeto aprovado ser fonológico ou etimológico. Na decorrência da aprovação do alfabeto é imprescindível ocorrer o acordo ortográfico entre as variantes dialectais, a fim de evitar que cada qual escreva como individualmente pronuncia.

O desenvolvimento dos transportes e da comunicação permite hoje a (re)miscigenação das variantes e no ensino acontecem transferências de alunos entre estabelecimentos diferentes. A escrita do que se ensina deve ser uma convenção. De contrário renova-se a tradicional ideia de que “Kriolu e un língua ki ka tem regra, nu ta papia-l moda nu kre”. É necessário decidir se os nomes, os adjectivos e os verbos, que contenham o mesmo significado, são consideradas palavras parónimas ou distintas

semanticamente, como *onti/aonte* por *ontem*? *mudjer/amdjer/mudjê*, por *mulher*; *térsa-fera/ter:a-fera*, por *terça-feira*; *libru/livro*, por *livro*; *gás/gax/gá* por *gaz*; *petroli/pétrolio/pritoli* por *petróleo* ou se a escrita será única, embora não proíba a manutenção da pronúncia de palavras consoante o sotaque habitual existente em cada variante.

Deve fazer parte da preparação da fase da oficialização da LCV uma maior dinâmica na difusão de informações para desfazer as desconfianças em relação ao estatuto das línguas oficiais, circunscrever e resolver os conflitos latentes relacionados com a escrita de palavras etimologicamente herdadas do Português no alfabeto fonético-fonológico como: *kaza/casa*; *kanela/canela*; *viaji/viagem*; *keki/queque*; *kantu/quanto*; *jelu/gelo*; *jilera/geleira*, o que do nosso ponto de vista, permite marcar dissemelhanças entre as duas línguas e desfazer as facilidades enganosas que podem constituir motivo de despreocupação e desatenção dos aprendentes na aprendizagem da escrita.

É necessário envolver os agentes e actores educativos na oficialização da língua, referendando as soluções previstas, em resposta aos fundamentais problemas inventariados, prevenindo as implicações advenientes e eventuais tumultos sociolinguísticos assentes sobre presumíveis factores de colisão no sistema de ensino nas/das duas línguas em presença. Definir estratégias de alfabetização que assegurem o sucesso educativo e garantam autonomia da formação de quadros em contextos mais globais.

Somos crentes de que o contexto favorável à convivência pacífica entre o Português e o Cabo-Verdiano implica a revisão e definição do estatuto de língua oficial I e II e que isso não se constrói apenas pela criação de normas. A instituição de ensino bilingue, premeditado para facilitar a aprendizagem e permitir a compreensão, expressão e produção oral e escrita, tanto no Cabo-verdiano como no Português, será, de certo, um grande contributo para o necessário desenvolvimento da competência comunicativa bilingue dos utilizadores.

É imprescindível não só estimular a produção literária na LCV, mas prosseguir com a tradução para o Cabo-verdiano de documentação de leitura obrigatória, de consulta e de acesso à ciência para favorecer a investigação nessa língua.

No entender de Veiga (2004), o ensino é um complemento indispensável na descoberta do funcionamento de língua. Encorajamo-nos a propor a introdução do ensino bilingue em Cabo Verde, em que a LCV inicia o ensino, na oralidade, e transfere o testemunho para a LP e na sequência, línguas estrangeiras. Esse processo deve ser implementado progressivamente a partir das condições mínimas com as quais interage, sujeitando-se à avaliação contínua, enquanto supre as dificuldades de um provável percurso atribulado e reúne as condições ideais, limando as arestas.

Propusemos como etapas para o desenvolvimento de um ensino bilingue, no EBI, preferindo que os alunos sejam dotados de competência comunicativa básica, abdicando da preocupação imediata com a alfabetização e a escrita, logo nos primeiros meses. Não tivemos intenção de determinar o que deve ser ensinado, privilegiamos a problematização do contexto sociolinguístico e a situação do ensino que impera em Cabo Verde para sugerir soluções.

Após a definição de um padrão ortográfico da LCV, da preparação de professores em matéria da metodologia de ensino em duas línguas, determinada a altura de introdução da LM e da LP no ensino, elaborados os materiais didácticos bilingues, definidos os espaços de abrangência de cada língua,

A. i) iniciar o ensino básico aos seis anos de idade exclusivamente na LM. Durante os primeiros três meses, proceder à avaliação diagnóstica das capacidades de comunicação, centradas no “ouvir” e no “falar” em atenção ao desenvolvimento da aptidão de escuta e expressão coerente, em LCV; ii) aperfeiçoar, adequando a capacidade de comunicar numa linguagem gradativamente formal e própria do contexto escolar, através de jogos de acção e interacção que permitam utilizar os actos de fala e as funções de linguagem; iii) desenvolver a consciência lexical, na LM, através de actividades de enriquecimento do repertório vocabular, incluindo o trabalho com objectos fixos e em movimento, áudio-visuais, ilustrações diversas como gráficos, tabelas a fim de incrementar ideias, cuja terminologia específica seja implicitamente comum à LP e à LCV, num ensino intencionalmente dirigido para fomentar o interesse pela aprendizagem de uma nova língua.

B. i) No terceiro mês lectivo, introduzir a LP como língua a aprender, elegendo a vertente comunicativa da língua, no início da escolarização, secundarizando a vertente descritiva. Partindo do léxico que intercepta a LP e a LCV, explicitar as diferenças estruturais (apenas as básicas), expor os alunos a um contexto de escuta e fala para facilitar a compreensão e a expressão oral em que se distingue os sons específicos de cada língua, sobressaindo a diferenciação de vocábulos, clíticos, especificadores, articuladores, marcadores de negação, situações de concordância gramatical (género, número) e flexão verbal (pessoa, tempo e número); ii) a par do desenvolvimento da capacidade de comunicar prioritariamente em LCV ao longo de todo o 1º ano, aproveitar os conhecimentos da língua materna do aluno para as transferências de aprendizagem para a LPS, trabalhando a oralidade tendo em atenção as características fonético-fonológicas das línguas em estudo, levar os alunos a criar estratégias de adaptação e adequação e correcção das falhas na LP; iii) pretendendo manter a LP como língua de ensino, facilitar a disponibilidade de tempo e possibilidades de sua utilização como instrumento linguístico, para permitir o desenvolvimento da capacidade de compreensão, interpretação e expressão; iii) desenvolver o ensino na LP, a partir do 4º trimestre lectivo, justificando que, a maioria

dos meios de que a escola dispõe, estão codificados em LP e os docentes se encontram melhor preparados para realizar o ensino nessa língua; iv) manter no ensino as duas línguas – LP e LCV, como línguas a serem ensinadas, ao longo de todo o EBI, desenvolver meios de ensino onde estejam presentes as duas línguas; iv) definição política das terminologias das duas línguas que devem ser utilizadas em função da especificidade de cada disciplina.

É necessário definir os níveis de proficiência em cada língua, para cada fase, ciclo ou faixa etária, onde se estabelece o que aprender em cada ano.

#### Proposta de distribuição temporal do ensino da LP e LCV

A jornada diária de trabalho lectivo no EBI organiza-se de segunda a sexta-feira em dois turnos para grupos distintos de alunos. O 1º turno tem uma jornada das 8h às 12:30H. Outro grupo entra às 13h, sai às 17:30h. Subtraindo o tempo dos intervalos, há uma jornada lectiva média de 20h de aulas por semana, exceptuando a 3ª fase que tem uma duração que excede em mais 15mn diário.

Apesar do progresso económico-social significativo registado em Cabo Verde, ainda o número de salas de aula não permite mais do que a ocupação em regime de desdobramento. Há povoações não electrificadas, cujas escolas ficam às escuras, bem cedo. Enquanto persistirem essas condições adversas torna-se impensável alargar a duração da jornada de leccionação para além das actuais quatro horas e meia. Qualquer crescimento curricular implica a sua reorganização e arranjos na carga horária das distintas áreas disciplinares. É assim que ousamos propor um espaço temporal calculado em 3 horas por semana ao ensino de cada língua, na 1ª fase do EBI, prevendo estabelecer o ensino na LP, valorizando mais a expressão verbal em interacção (ouvir/falar), introduzido, pela LCV, enquanto língua a ser ensinada. Na 2ª e 3ª fase a LCV desenvolve-se em 2 horas por semana, permitindo o ensino da escrita e da leitura e a LP mantém as 3 horas por semana. A gestão do tempo de ensino de cada uma das línguas deve permitir relativizar o peso das componentes da leitura e escrita à comunicação oral.

Se em Cabo Verde se perspectivar a preservação da LP e da LCV como línguas essenciais, a pretensão de apropriação equilibrada de ambas é um imperativo que as escolas têm de cumprir. Não seria mau ambicionar a política de língua aplicada em França, no que tange à instituição de comités permanentes para a defesa, organização, enriquecimento e expansão linguística, promoção da investigação e inventário de lacunas vocabulares para propor novos termos necessários para designar novas realidades que vão surgindo, elaboração e difusão de glossários específicos e realização de feira de exposição de terminologias e conceitos.



Admitindo a existência de um bilinguismo desequilibrado em Cabo Verde, por se dominar mais a oralidade crioula do que a sua escrita, e a competência em LP é adquirida conforme o nível de escolarização, é notória a prevalência da vertente escrita sobre a oralidade, propomos: i) produção de materiais para o ensino da leitura e escrita em LCV e LP; ii) estabelecimento de um Plano Nacional de Leitura, Discurso e Escrita, nas duas línguas, assegurado pelo Ministério da Educação, Ministério da Cultura, revalorizando e dinamizando o papel do IILP; iii) incentivo para as iniciativas de criação e dinamização de bibliotecas escolares, como espaços vivos, vocacionados para a promoção de hábitos de leitura; iv) mobilização e sensibilização de professores para aderirem aos objectivos do Plano Nacional de Leitura; v) formação de professores de modo a fornecer as bases para a modificação das práticas de ensino de línguas e consequente melhoria dos níveis de compreensão da leitura, da expressão oral e da escrita dos aprendentes: implementação do modelo de avaliação aferida dos alunos, a fim de controlar o êxito da preparação dos professores e detectar a necessidade de mudanças no sistema educativo; vi) mudança das práticas rotineiras de avaliação baseadas na classificação da capacidade de escrever, curando também da vertente da utilização oral da LP; vii) elaboração de programas e manuais que permitam o estudo da LCV, enquanto língua e promover a sua escrita; viii) adequação da qualidade dos dispositivos pedagógicos, bem como dos programas e manuais do EBI, adaptando-os ao ensino da LP2, de modo a permitirem e favorecerem um ensino bilingue.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- ACTAS**, Vol. 1, *Congresso sobre a situação actual da Língua Portuguesa no mundo*, Lisboa, 1983
- ALARCÃO**, Isabel. (1996), "A construção do conhecimento profissional", em Delgado-Martins et al. (orgs.) *Formar professores de Português, hoje*. Lisboa. Edições Colibri.
- ALMADA**, Maria D. (1961), *Cabo Verde - Contribuição para o Estudo do Dialecto Falado no seu Arquipélago*, Junta de Investigação do Ultramar-Centro de Estudos Políticos e Sociais, Lisboa.
- ALMADA**, Maria D. (1999), *Bilinguismo ou Diglossia?*, Spleen, Praia.
- ALMEIDA FILHO**, José Carlos e **LOMBELLO**, Leonor C. (organizadores), (1989), *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planeamento de cursos e elaboração de materiais*, Pontes, Campinas.
- AMOR**, Emília. (1994), *Didáctica do Português, fundamentos e metodologia*, Edição 2, Porto Editora, Lisboa.
- ANÇÃ**, Maria Helena. (1999), "Ensinar Português entre mares e continentes, Formação de Professores", *Cadernos Didácticos, Série Língua*, Universidade de Aveiro.
- ANÇÃ**, Maria Helena. (1999), "Da Língua Materna à Língua Segunda", *NOESIS nº 51 - Jul/Set 1999 – DOSSIER*, Universidade de Aveiro.
- ANDRADE**, Ana. Isabel Oliveira. et al. (1992), *Didáctica da Língua Estrangeira - O Ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para uma Abordagem Comunicativa*, ASA, 1ª ed., Lisboa;
- ANJOS**, José Carlos Gomes. (2004), "A condição de mediador político-cultural em Cabo Verde: intelectuais e diferentes versões da identidade nacional" in *Etnográfica*, V. 8, Nº 2, Lisboa.
- ARAÚJO**, Hannelore et al. (1985), *Didáctica das Línguas Estrangeiras*, Apaginastantas, Lisboa.
- ASSEMBLEIA NACIONAL DA REPÚBLICA DE CABO VERDE** (2000), Constituição da República de Cabo Verde (Revista em 1999), Publicação: BO- Suplemento, I Série Nº 43 de 23 de Novembro de 1999, Praia.
- ATLASECO** 2002, *ATLAS ÉCONOMIQUE MONDIAL* (données des bulletins mensuels de l'ONU, mi-1999; à l'exception de Timor.) \* Resultado provisório de recenseamento 2000: 170.000.000 \*\* Fonte: In *État du Monde 2001*, Éditions la Découverte.
- AVELAR**, António Manuel dos Santos, (2008), *Géneros e registos do discurso no ensino de línguas: proposta de aplicação ao ensino de PLE e monitorização em contexto*, Tese de doutoramento em Linguística Aplicada, apresentada à Universidade de Lisboa.
- BACHMAN**, Lyle, (1990:79), "Communicative language ability" in *Fundamental considerations in languages testing*. Oxford University Press. Tradução de Niura Maria Fontana.
- BARBEIRO**, Luís Filipe et al. (org) (1993), *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*, ESEL, Leiria.
- BAXTER**, Alan (1996), "Línguas Pidgin e Crioulas", In Isabel Hub Faria et al. (org.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Caminho, Lisboa.
- BRANEN**, Julia (1992), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, Avebury, Aldershot.

- BUGELSKI**, B. R. (1956), *Psicologia da Aprendizagem* (trad. de Álvaro Cabral), Cultrix Lda, São Paulo.
- BULL**, Pinto (1989), *O Crioulo da Guiné Bissau: Filosofia e Sabedoria*, Ministério da Educação, ICALP, Lisboa.
- CALVET**, Jean-Louis (1999), *La Guerre des Langues et les Politiques Linguistiques*, Hachette, Paris.
- CALVET**, Jean-Louis (2002), *Le Marché aux Langues - Les Effets Linguistiques de la Mondialisation*, Plon, Paris.
- CARMO**, Hermano e **FERREIRA**, Manuela (1998), *Metodologia da Investigação, Guia para Auto-aprendizagem*, Universidade Aberta, Lisboa.
- CARREIRA**, António (1982), *O Crioulo de Cabo Verde - Surto e Expansão*, Gráfica EUROPAM, Lisboa.
- CASTELEIRO**, J. M. et al. (1988), *Nível Limiar para o Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Segunda/Língua Estrangeira*, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Lisboa.
- CASTELEIRO**, João Malaca (coord) (2001), *Dicionário Da Língua Portuguesa Contemporânea* Academia de Ciências de Lisboa, I e II Vol., Ed. Verbo, (Academia das Ciências de Lisboa), Braga
- CASTRO**, Ivo. (2005), *Introdução à história do Português*, Colibri, Lisboa.
- CEIA**, Carlos. (1995), *Normas para apresentação de trabalhos científicos*, edição 2, editorial presença, Lisboa.
- CHOMSKY**, Noam. (1986), *O conhecimento da língua, sua natureza, origem e uso*, traduzido de Knowledge of language, its nature, origin and use, por Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves, coordenação de Inês Duarte.
- CONSELHO** da Europa (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*, Edições ASA, Porto.
- COSTA**, Arlindo M. L. (2006), *O Crioulo como Língua de Escolarização em Cabo Verde*, Dissertação Mestrado apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- CRISPIM**, Lurdes (s.d), *Português, língua oficial, língua segunda* (fotocópia).
- CRISPIM**, Lurdes (1999), português, língua não materna: formação de docentes, NOESIS nº 51 - Jul/Set , <http://www.dgidc.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier4.htm>
- CRISTÓVÃO**, Fernando. (1987), *Notícias e problemas da pátria língua*, 2ª Edição, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação e Cultura, Lisboa.
- CRISTÓVÃO**, Fernando. (2001), *Método, Sugestões para a elaboração de um ensaio ou tese*, CLEPUL, Edições Colibri, Lisboa.
- CRISTÓVÃO**, Fernando (Dir. e Coord.), et al. (2005), *Dicionário Temático da Lusofonia*, 1ª Edição, Aclius, Texto Editores, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa.
- CRISTÓVÃO**, Fernando. (2008), *Da lusitanidade à lusofonia*, Almedina, Coimbra.
- CUQ**, Jean-Pierre. «Du curriculum cache au curriculum explicite. L'exemple de Mayotte» in Martinez, Pierre (dir) (2002). *Le Français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris. Maisonneuve&Larousse, pp: 71-81.

**DAVID**, Maurice. e al, (1977), “O professor primário: vocação e formação” in *Temas de psicopedagogia escolar: o professor e os alunos*, livros horizonte.

**DECRETO-LEI Nº 8/2009**, de 16 de Março de 2009 no BO nº 11, I Série, Cabo Verde.

**DEESE**, Jones (1976), *Psicolinguística*, Vozes Lda (edição portuguesa), Rio de Janeiro.

**DELGADO MARTINS**, Maria Raquel. (1992), *Para a Didáctica do Português: seis estudos de Linguística*, Colibri, Lisboa.

**DIAS**, H. N. (2002), *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar*, PROMÉDIA, Maputo.

**DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO ALFA** (1992), Ed. ASA, S.A, Lisboa.

**DUARTE**, Inês (2000a), *Língua Portuguesa- Instrumento de Análise*, Universidade Aberta, Lisboa.

**DUARTE**, Inês (2000b), “ Ensino da Língua Materna: Da Repetição de Modelos à Interacção Educativa Cientificamente Fundamentada”, In *Didáctica da Língua e da Literatura*, Vol. I, Instituto de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras de Coimbra em Colaboração com a Sociedade Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (org), Almedina, Coimbra

**ECO**, Umberto (1982), *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*, 2ª ed., Editorial Presença, Lisboa.

**ELLIOT**, J. A. (1982), *A Linguagem da Criança*, Zahar Editores, S.A. (edição portuguesa), Rio de Janeiro.

**ELLIS**, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, OUP, (s.l).

**ESPERANÇA**, J. P. (1997), *Política Linguística em Timor Leste - Alfabetos e Tentativas de Normalização Ortográfica do Tétum*, Associação Luso -Timorense de Informação e Cultura, Lisboa.

**ESTRELA**, Maria Teresa. (1992), *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*, Porto Editora, Porto.

**ETHNOLOGUE** (1999), *Languages of the World*. 13ª edição.

**FERGUSON**, Ch. A. “Diglossia” in *WORLD*, 1959, vol. 15, p 325-340.

**FERRAZ**, Maria José. (2007), *Ensino da Materna – o essencial sobre a Língua Portuguesa* (coordenação da M.H.M Mateus), Caminho, Lisboa.

**FERREIRA**, Manuel. (1973), *A Aventura Crioula*, 2ª ed., Plátano Editora, Lisboa

**FERREIRA**, Manuel. (1988), *Que Futuro para Língua Portuguesa em África?*, A Preto & Branco, Editor ALAC, Louça

**FISHMAN**, J. A. (1967), “Bilingualism with and without diglossie; diglossie with and without Bilingualism,” in *Journal of social Issues*, vol. XXIII, nº 8, 1967.

**FLORIS**, Piero (1993), “Le Modele Didactique de L’enseignement Bilingue à L’école du Valle d’Aoste”, In *ÉLA-Revue de Didctologie des Langues-Cultures*, Nº89- 1993), Didier Erudition, Paris, pp. 107-113

**FRADA**, João José. (2001), *Guia Prático para Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos*, 11ª ed., Cosmos, Lisboa.

**FREIRE**, Maria Goreti V.(2007), *O Ensino do Português LE a partir do Cabo-verdiano LM*, Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

**FRIAS**, M. J.(1992), *Língua materna-Língua estrangeira: uma relação multidimensional*, Porto Editora, Porto.

**FRÓIS**, Josette-Marie. (1990), "O ensino precoce das línguas – situação na comunidade europeia", *Revista n° 2*, p. 64-69, ESES.

**FROMKIN**, Victória e **RODMAN**, Robert. (1993), *Introdução à linguagem*, Almedina, Coimbra.

**GALISSON**, R. e **COSTE**, D. (1983), *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Almedina, Coimbra.

**GARMADI**, Juliette (1983), *Introdução à Sociolinguística*, Dom Quixote, Lisboa.

**GHIGLIONE**, Rodolphe e **MATALON**, Benjamin. (2001), *O inquérito, teoria e prática*, Ed. 4, CELTA, Lisboa.

**GIRARD**, Denis (1976), *As Línguas Vivas- Ensino e Pedagogia*, Livraria Almedina, Coimbra.

**GIRARD**, Denis (1995), *Enseigner les Langues: Méthodes et Pratiques*, Bordas, Paris.

**GLASSON**, Jocelyne. (2000), *A compreensão na leitura*, 2ª Ed., ASA, Porto.

**GOLD**, N. D. (1997), "De California a Catalunya: Política Linguística y su Influência sobre la Preparación del Personal Docente", In Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (org.) (1997), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI*, Universitat de Barcelona.

**GONÇALVES**, Irene. (1996 b), "A didáctica da língua Materna" in *Jornal O DOCENTE*, N° 15, P. 3

**GONÇALVES**, Irene. (2003), *O Ensino precoce de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico como factor de sucesso da aprendizagem da língua materna*, Edições IPC, Coimbra.

**GOUVEIA**, Adelina Maina & **SOUSA**, Manuela Duque Vieira E (1999), *Coelho, kuedju, conejo, rabbit...* NOESIS n° 51 - Jul/Set 1999, <http://www.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier4.htm>

**GRILO**, M. et al. (1986), *A Educação na República de Cabo Verde, Análise Sectorial*, Vol. I, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

**GROSSO**, M. J. (1999), *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*, Lisboa, FLUL (Tese de Doutoramento).

**GROSSO**, M. J. (2005), *O Perfil do Professor de Português para Falantes de outras Línguas numa Sociedade Multicultural*, Universidade Clássica, Lisboa.

**GROSSO**, M. J., (2006) *Língua não materna - uma problemática conceptual* in [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_22/lnm\\_prob\\_conceptual.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_22/lnm_prob_conceptual.pdf) - 16-07-2009

**GUSMÃO**, Manuel (2003), "A literatura no ensino da língua materna", in *Românica n° 12*, Departamento das literaturas Românicas da faculdade de letras da Universidade de Letras, Lisboa. Colibri.

**HALLIDAY**, M. A. K. e outros. (1964), *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*, William Clowes e filhos, Londres.

**HYMES**, Dell (1972), "On Communicative Competence", In **PRIDE**, J.B. e **HOLMES**, Janet. (dir.), *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, pág. 269-293

**HUOT**, Hélène. (1989), *Dans la Jungle des Manuels Scolaires*, Éditions du Seul, Paris.

- ILARI**, Rodolfo. (1985). *A Linguística e o ensino da Língua Portuguesa*, Martins Fontes, S. Paulo.
- INSTITUTO ANTÓNIO HOUAISS DE LEXICOGRAPHIA - PORTUGAL** (2005), *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Tomo V, Temas e Debates, Porto e Lisboa.
- JARDEL**, Jean-Pierre (1979 :26), «Bilinguismo et diglossie», in *Plurilinguisme: normes, situations, strategies*, réunis par Gabriel Manessy et Paul Wald.
- JOTA**, Zélio. (1981), *Dicionário de Linguística*, 2ª edição, Presença, Rio de Janeiro.
- KLEIN**, Wolfgang. (1986), *Second language acquisition*, Cambridge University.
- LAKATOS**, Eva Maria e **MARCONI**, Marina de Andrade. (1991), *Fundamentos de Metodologia científica*, Edição 3, Editora ATLAS, S. Paulo.
- LAMAS**, E. P. (2000), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, Porto Editora, Porto.
- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO**, nº 103/III/90 de 29 de Dezembro, In Suplemento ao “Boletim Oficial” de Cabo Verde, nº52, Imprensa Nacional de Cabo Verde, Praia, ou <http://www.minedu.cv>
- LIMA**, Adelaide Tavares Monteiro. (2007), *A língua cabo-verdiana e a política Linguística no País*, – Cabo Verde, Dissertação de Mestrado, URFJ, Rio de Janeiro
- LIMA**, Mesquitela. (1992:29), *A Poética de Sérgio Frusoni, Uma leitura Antropológica*, Instituto da Cultura e da Língua Portuguesa, Lisboa.
- LOBO**, Maria Helena. (2002), “ Promoção, Difusão e Enriquecimento da Língua Portuguesa em Cabo Verde”, In *IILP- Instituto Internacional de Língua Portuguesa*, CPLP, Lisboa.
- LOPES**, Amália de Melo. (2003), *A Aula de Português - Reflexão Crítica sobre Prática de Ensino da Produção Escrita*, Calabedocthe, S. Vicente.
- LOPES**, Armando Jorge. (1997), *Política Linguística: Princípios e Problemas*, Livraria Universitária, Maputo.
- LOPES**, Armando Jorge. (2002), “ O Português como Língua Segunda em África: Problemática de Planificação Linguística”, In *Política de Língua para o Português*, Maria Helena Mira Mateus (org.), Colibri, Lisboa.
- LOPEZ**, Javier Medina. (1997), “Lenguas en contacto”, in *Cuadernos de Lengua Española*. Arco/libros, SA.
- LYONS**, John, *Linguagem e linguística: uma introdução*, trad. Marilda Winkler Averbug, ZAHAR Editores, Rio de Janeiro.
- MACKAY** W. F. “The description of Bilingualism” in J.A. Fishman Readings in *The Sociology of language*, 968, p. 554-584
- MARQUES**, Maria Emília (2003), *Português, Língua Segunda*, Universidade Aberta, Lisboa
- MARTÍN**, José Miguel (2004), “La Aquisición de la Lengua Materna (L1) y el Aprendizaje de una Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE): Procesos Cognitivos y Factores Condicionantes”, In Lobato e Gonzalo (dir.) (2004), *Vademécum*, Sociedad General Española de Librería, S.A, Madrid

- MARTINS**, Cristina dos Santos Pereira [apud François Grosjean, *Live in two languages: na introduction to bilingualism*. Cambridge (Harvard University Press), 1982:1]. (1997), *Bilinguismo e manifestações verbais bilingues. Uma breve sinopse teórica*, Separata da Revista Portuguesa de Filologia, Vol, XX, Coimbra
- MARTINS**, M. R. D. et al. (1996), *Formar Professores de Português, Hoje*, Colibri, Lisboa
- MATEUS**, M. H. M. (2002), “Uma Política de Língua para o Português” In *Política de Língua para o Português*, Maria Helena Mira Mateus (org.), Colibri, Lisboa, pp. 45-50
- MATEUS**, M. H. M. et al. (2003), *Gramática da Língua Portuguesa*, Caminho, 5ª ed., Lisboa
- MATEUS**, Maria Helena Mira & **VILLALVA**, Alina. (2006), *Linguística*, Caminho, Lisboa.
- MELLIN**, Cristina, “Como Motivar os seus Alunos”, In ([www.ebdweb.com.br](http://www.ebdweb.com.br)), - 17/03/09
- MEYER-HERMANN**, Reinhard (1983), “Problemas do ensino do Português como língua segunda e como língua estrangeira” in *Actas, Congresso sobre a situação actual da Língua Portuguesa no mundo*, Lisboa, Vol 1, 1983: 570-576.
- MIALARET**, Gaston. (1981), *A Formação dos Professores*, Livraria Almedina, Coimbra
- MORALES**, H. L. (1989), *Sociolinguística*, Editorial Gredos, Madrid.
- NOVOA**, António. (1992), *Os Professores e a sua Formação*, Dom Quixote, Lisboa.
- NZAN**, Domingos Gabriel. (2004), *Contributos para o estudo da Ibinda*, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- OLIVEIRA**, Maria Marly de. (2007), *Como fazer pesquisa qualitativa*, Editora vozes, Petrópolis.
- PERES**, João e **MÓIA**, Telmo. (1995), *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*, 2ª edição, Caminho, Lisboa;
- PIAGET**, Jean. (s.d.), *Seis Estudos de Psicologia*, Dom Quixote, (s.l).
- PINKER**, Steven. (2002), *O Instinto da Linguagem: Como a Mente Cria a Linguagem*. Martins Fontes, São Paulo;
- POCHARD**, Jean-Charles. (2002), «Le Français langue second ‘hôte’, un cas de limite de FLS » in Martinez, Pierre (dir) (2002). *Le Français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris. Maisonneuve&Larousse, pp: 101-131.
- POTH**, Joseph (1979). *Línguas Nacionais e Formação de Professores em África - Guia Metodológico para uso dos Institutos de Formação*, Ed. 70, Lisboa
- PUREN**, C. (1994), *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur écclectisme*, Didier, Paris
- QUINT**, Nicolas. (2000), *Grammaire de la langue cap-verdienne, Étude descriptive et compréhensive du créole afro-portugais des Îles du Cap Vert*, ISBN, L’Harmattan.
- RAMOS**, Belmiro. (1985), “Situação Actual da Língua Portuguesa em Cabo Verde”, In *Actas do Congresso sobre a Actual Situação da Língua Portuguesa no Mundo* (1985), Instituto de Língua e Cultura Portuguesa, Vol. I, Lisboa
- RAPOSO**, Eduardo Paiva. (1992), *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*, Caminho, Lisboa;

- REICHARDT, C. S. e COOK, T. D.** (1986), *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*, Morata, Madrid;
- REIS, Carlos e ADRAÇÃO, J. V.** (1990), *Didáctica do Português*, Universidade Aberta, Lisboa;
- RICHELLE, Marc.** (1976), *A Aquisição da Linguagem*, Universidade Aberta, Lisboa;
- RICHER, Jean-Jaques** (1996), "Enseigner en Créole: Le cas des Seychelles", In *Éla-Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, N°103-1996, Didier Erudition, Paris, pp. 339-350
- RODRIGUES, Herculano Simplício.** (2007), *Cabo Verde – o Português e o Crioulo em presença* (proposta de uma abordagem metodológica), Dissertação Mestrado, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- RUDIO, Franz Víctor.** (1999), *Introdução ao projecto de pesquisa científica*, Edição 26, Petrópolis, Rio de Janeiro.
- SANTOS, Aurélio Fialho Borges dos.** (2007), *O crioulo e o português : sugestões para uma política do idioma em Cabo Verde*, Tese de mestrado em Língua e Cultura Portuguesa apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
- SCHÜTZ, Ricardo** (2004), "A idade e o Aprendizado de Línguas", *English Made in Brasil*, In (<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>), actualização de 24/02/2008 – lido em 29/03/09
- SEQUEIRA, F.** (1991), "Aquisição e processamento da linguagem em crianças bilingues e sua relação com o desenvolvimento cognitivo". *Revista Portuguesa de Educação*, nº 3, 9 1-4, Universidade do Minho, Braga.
- SILVA, Baltasar Lopes da** (1984), *O dialecto Crioulo de Cabo Verde*, Imprensa nacional, Casa Moeda, Lisboa,
- SILVA, Francisco L.** (1991), "História breve da Educação em Cabo Verde até à Independência" (1), *Notícias* de 23/12/91.
- SILVA, Vera Lúcia Teixeira da.** (s.d) "Competência comunicativa em língua estrangeira: que conceito é esse?" (UERJ), in <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm> - confirmado em 23-08-2009
- SOUSA, Henrique Teixeira de** (2004:3) "Crioulo Língua Oficial", *Jornal Terra Nova*, Cabo Verde.
- SPOLSKY, B.** (1973), "What does it mean to know a language, or how do you get someone to perform his competence?" In: OLLER Jr., J. W. & RICHARDS, J.C., *Focus on the Learner: Pragmatic perspectives for the language teacher*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- STAKE, Robert E.** (2007), *A arte da investigação com estudos de caso*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- STRECHT-RIBEIRO, O.** (1998). *Línguas estrangeiras no 1º ciclo: razões, finalidades, estratégias*, Livros Horizonte Lisboa.
- TAVARES, Marina Marques** (2007) *O ensino / aprendizagem do Português língua segunda em contexto escolar*, Tese de mestrado em Língua e Cultura Portuguesa apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- TERRA, M. R.** (2004) "Língua Materna (LM): Um Recurso Mediacional Importante na Sala de Aula de Aprendizagem de Língua Estrangeira" (LE), In *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Vol.43 (1), 2004, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, Brasil, pp. 97-113



**TRAVAGLIA**, Luiz Carlos (1996), *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*, S. Paulo, Cortez.

**TURATO**, Egberto Ribeiro. (2003), *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*, Vozes, Petrópolis.

**VEIGA**, Manuel. (1995) *O Crioulo de Cabo Verde, Introdução à Gramática*, Instituto Cabo-verdiano do Livro, Praia.

**VEIGA**, Manuel, (2004) *A construção do Bilinguismo*, Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, Praia, Cabo Verde.

**VIGNER**, Gérard. (1996), « Politiques Linguistiques, Actions de Project et Contraintes Scolaires » In *ÉLA - Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, N° 103-1996, Didier Érudition, Paris, pp. 357-382.

**VYGOTSKY**, L. S. (1934), *Pensamento e Linguagem*, Martins Fontes, São Paulo.

**VYGOTSKY**, L. S., **LURIA**, A. R. e **LEONTIEV**, A. N. (1994), *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo.

**XAVIER**, M. F. e **MATEUS**, M. H. M (1990), *Dicionário de Termos Linguísticos*, Vols. I e II, Cosmos, Lisboa.

## 7. SITOGRAFIA

Viriato Barros, Cabo Verde, in [http://www.multiculturas.com/vb-cabo\\_verde.htm](http://www.multiculturas.com/vb-cabo_verde.htm), acedida em 22 de Outubro de 2008

<http://www.slp.pt/Variavel/LP.html> - 22 Outubro 2008

[http://www.proformar.org/revista/edicao\\_22/Inm\\_prob\\_conceptual.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_22/Inm_prob_conceptual.pdf) - 16/07-2009

<http://liberal.sapo.cv/noticia.asp?idEdicao=64&id=23107&idSeccao=523&Action=noticia;>

<http://www.byig-wlb.org.uk/Pages/PortugueseWelcome.aspx> - acedida a 14-09-2009

[www.asemana.cv](http://www.asemana.cv) /educação, acedida a 24/03/2009

<http://ideiasdebate.blogspot.com/2005/02/ensino-bilingue.html> - 28 Março 2009

Pochard, Jean-Charles in

[http://books.google.com/books?id=dGLIISQdz8IC&pg=PA101&lpg=PA101&dq=Le+Fran%C3%A7ais+langue+se+cond+%E2%80%98h%C3%B4te%E2%80%99,+un+cas+de+limite+de+FLS&source=bl&ots=iAre8O9jpA&sig=GklxwF\\_Zhl2dtQ5Po8yLAdSLe7k&hl=pt-PT&ei=H26RStuOOqXMjAevyrDjDQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1#v=onepage&q=&f=false](http://books.google.com/books?id=dGLIISQdz8IC&pg=PA101&lpg=PA101&dq=Le+Fran%C3%A7ais+langue+se+cond+%E2%80%98h%C3%B4te%E2%80%99,+un+cas+de+limite+de+FLS&source=bl&ots=iAre8O9jpA&sig=GklxwF_Zhl2dtQ5Po8yLAdSLe7k&hl=pt-PT&ei=H26RStuOOqXMjAevyrDjDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1#v=onepage&q=&f=false) – 25 Agosto 2009

<http://www.ine.cv/actualise/destaques/files/APRESENTA%C3%87AO%20QUIBB%202007%20-%20NIVEL%20NACIONAL%20DEFINITIVO.pdf> – Agosto de 2009

[http://www.dgdc.min-edu.pt/lingua\\_portuguesa/linguaportugmundo.asp](http://www.dgdc.min-edu.pt/lingua_portuguesa/linguaportugmundo.asp) - 7 Agosto 2009;

Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação, in [http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=781&fileName=pe\\_comp\\_lp.pdf](http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=781&fileName=pe_comp_lp.pdf)

<http://liberal.sapo.cv/noticia.asp?idEdicao=64&id=21957&idSeccao=527&Action=noticia>, - 16 Março 2009

ALUPEC: impacto negativo do Crioulo fonológico na aprendizagem das línguas etimológicas,  
<http://liberal.sapo.cv/noticia.asp?Action=noticia&id=19881&idEdicao=64&idSeccao=527> – 29 de Maio

<http://www.manduco.net/apps/blog/show/873856-alupec-ondina-ferreira-jorge-brito-plagio> - 29 de Maio de 2009

[http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v6n1/F\\_bachaman.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v6n1/F_bachaman.pdf) - confirmado em 12-09-2009

## ANEXOS

(Estão à parte. Foram entregues em versão electrónica)